

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

Motivacijska stuktura pri upisu i očekivanja o budućem zapošljavanju  
studenata španjolskog jezika

Studentica: Lea Balenović

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, lipanj 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Estructura de la motivación en la inscripción y expectativas  
sobre la futura profesión de los estudiantes de español

Estudiante: Lea Balenović

Tutora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Cotutora: dr.sc. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, junio 2017

# Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>2. La motivación.....</b>	<b>3</b>
2.1 Cuestión de la definición de la motivación.....	3
2.2 Teorías de la motivación.....	4
<b>3. La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....</b>	<b>8</b>
3.1 Modelos de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	8
3.1.1 Periodo socio-psicológico.....	9
3.1.2 Periodo cognitivo.....	11
3.1.3 Periodo orientado al proceso.....	13
3.2 La motivación en el aprendizaje de lenguas hoy.....	15
3.2.1 El aprendizaje de lenguas y la globalización .....	16
<b>4. Estudios sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....</b>	<b>18</b>
<b>5. La motivación vocacional.....</b>	<b>22</b>
<b>6. Elección de la profesión.....</b>	<b>26</b>
<b>7. Estructura de la motivación en la inscripción y expectativas sobre la futura profesión de los estudiantes de español ....</b>	<b>30</b>
7.1 Objetivo e hipótesis.....	30
7.2 Método.....	31
7.3 Resultados.....	32
7.3.1 Elección del estudio de la lengua española como elección principal de los estudiantes.....	32
7.3.2 Orientación motivacional en la elección del estudio del español.....	33
7.3.3 Nivel de motivación por el estudio del español y su cambio.....	36
7.3.4 Tendencias en la elección de la profesión de los estudiantes de español.....	38
7.3.5 Creencias sobre la dificultad de encuentro de empleo.....	41
7.4 Discusión.....	43
<b>8. Conclusión.....</b>	<b>46</b>
<b>9. Bibliografía.....</b>	<b>48</b>
<b>10. Anexo.....</b>	<b>51</b>

## **Sažetak**

Tema ovog rada jest motivacija studenata za upis studija španjolskog jezika te njihova očekivanja o budućem zapošljavanju. U prvom, teorijskom, dijelu govori se o samoj motivaciji i o motivaciji za učenje stranog jezika, objašnjena je podjela motivacijske orijentacije na integrativnu i instrumentalnu i definiran je koncept društva znanja kojemu Hrvatska teži. Drugi dio rada obuhvaća istraživanje provedeno na uzorku od 54 studenata studija španjolskog jezika kako bi se ispitala motivacija za upis na studij španjolskog jezika, ustanoviti percipiraju li studenti svoje buduće zapošljavanje lakim ili teškim, te mijenja li se motivacija studenata španjolskog jezika i njihova namjera za zapošljavanjem u struci tijekom godina. Dokazano je da je većini studenata studij španjolskog bio prvi izbor pri upisu studija, da su visoko motivirani za taj studij i da im motivacija ostaje visoka tijekom godina studija. Međutim, pri tome ne dominira niti jedna od motivacijskih orijentacija, te su nezadovoljni studijem španjolskog jezika. Nadalje, iako se većina studenata želi zaposliti u struci, to zapošljavanje ne percipiraju ni kao lako ni kao teško.

**Ključne riječi:** motivacija, integrativna, instrumentalna, studenti, zapošljavanje

## **Resumen**

El tema del presente trabajo es la motivación de los estudiantes en la inscripción del estudio del español y sus expectativas sobre su futuro empleo. En la parte teórica hablamos sobre la motivación y la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, explicamos la división de la orientación motivacional en integrativa e instrumental y definimos el concepto de sociedad de conocimiento al que Croacia aspira. La segunda parte trata del estudio hecho en la muestra de 54 estudiantes del estudio de español con el fin de examinar la motivación en la inscripción en el estudio del español, ver si perciben su futuro empleo fácil o difícil y si cambia su motivación e intención de empleo en su campo a lo largo de los años de estudio. Los resultados muestran que para la mayoría de los estudiantes el estudio del español fue su primera elección en la inscripción del estudio, que su motivación era alta y que sigue siendo alta a lo largo del estudio. Sin embargo, en esta motivación no domina ninguna de las orientaciones motivacionales y los estudiantes están descontentos con el estudio del español. Además, aunque la mayoría de los estudiantes quiere trabajar en su campo, su búsqueda de un empleo no perciben ni como fácil ni como difícil.

**Palabras claves:** motivación, integrativa, instrumental, estudiantes, empleo

## 1. INTRODUCCIÓN

“*Cuántas lenguas uno sabe, por tantas personas vale*” es la frase que incluso Carlos V citó y que todos conocemos. Pero con la llegada de la globalización y las nuevas tecnologías, el significado del conocimiento de lenguas extranjeras es aún más importante. Hoy en día no es suficiente hablar una lengua materna e inglés como lengua extranjera, porque se considera como nuestra “segunda lengua materna”. El inglés llegó a ser *lingua franca* del mundo contemporáneo y para ser más concurrente en el mercado laboral hay que hablar algunos idiomas más. El español, como la segunda lengua más hablada del mundo, se muestra como una de las lenguas más populares para aprender. Pero en Croacia el español no es solo popular para aprenderlo, sino que es uno de los idiomas más populares para estudiarlo en el nivel universitario y elegirlo como carrera. La enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de Zagreb existe desde 1927, hoy 40 estudiantes por año eligen el español como su carrera y se inscriben en el estudio de la lengua española en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Teniendo en cuenta la situación en el mercado laboral, nos preguntamos por qué, es decir, cuál es la motivación de tantos jóvenes que eligen el español como su profesión y si de verdad sopesan sobre su futuro antes de elegirlo.

Hoy en día muy a menudo se destaca la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje. Después de varios siglos de investigaciones de los aspectos afectivos del aprendizaje de lenguas extranjeras, unos consideran que se puede decir que las actitudes y la motivación para el aprendizaje son unos puentes de información más importante para la teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras que los elementos formales del lenguaje (Topalov, 2011). Al hablar sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, las definiciones de Gardner son de gran importancia. Según Gardner (2010), la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras es la combinación de tres componentes diferentes; el esfuerzo, el deseo de alcanzar el objetivo de aprender la lengua meta y las actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. Además, Gardner diferencia las razones por las que uno aprende un idioma, es decir, la orientación motivacional que divide en integrativa e instrumental. La orientación integrativa se refiere a las actitudes positivas hacia la lengua meta y cultura correspondiente que, cuando son desarrolladas, animan el deseo de uno para integrarse en la cultura de la lengua meta y llegar a ser más similares a sus hablantes. Por otro lado, la orientación instrumental se refiere a las razones prácticas para el aprendizaje de un idioma, como por ejemplo obtener una beca o promoción en el trabajo.

El presente trabajo tiene dos partes; la parte teórica y la parte práctica. Para empezar, se explica el término de motivación y su complejidad, lo que sigue diferentes teorías y modelos de la motivación. Aquí se mencionan las teorías de Atkinson, Deci y Ryan, Bandura, Covington, Locke y Lotham, Ames y Wentzel. Más adelante nos concentramos en la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la presentamos a través de sus diferentes periodos: el periodo socio-psicológico, el periodo cognitivo, el periodo orientado al proceso y la motivación mencionada en el mundo contemporáneo. Además, hablaremos sobre diferentes estudios de la motivación en el aprendizaje de lenguas. A continuación nos dedicaremos a la motivación vocacional donde también daremos un esquema de sus modelos y teorías más importantes, como la de Holland, Super, Gottfredson y Lent, Brown y Hackett. En la parte teórica terminamos discutiendo sobre la elección de la profesión y la sociedad del conocimiento, el concepto al que Croacia aspira. Aquí se reflexiona sobre el sistema educativo croata, el papel de las Universidades y sobre la falta de integración de las necesidades del mercado laboral y requerimientos dentro de las ofertas académicas de las Universidades.

Después de la parte teórica, la parte práctica se dedica al estudio hecho en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de Zagreb sobre la motivación de los estudiantes de lengua española para la inscripción en el estudio mencionado y sus expectativas sobre su futuro empleo. Teniendo en cuenta la presente situación en el mercado laboral, nos preguntamos por qué los estudiantes eligen el español como su carrera, es decir, cuál es su orientación motivacional en esa elección y si su motivación cambia a lo largo de los años de estudio. Además, el estudio encuesta en qué campo los estudiantes querrían trabajar y si perciben la búsqueda de futuro empleo como fácil o difícil y por qué.

## 2. LA MOTIVACIÓN

### 2.1 Cuestión de la definición de la motivación

El concepto de motivación es un concepto muy complejo porque necesita un gran número de disciplinas diferentes para llegar a un entendimiento razonable de sus aspectos diferentes. La psicología general, educativa, social y cognitiva tanto como las explicaciones neurobiológicas y psicológicas son las que intentan explicar la motivación. La complejidad del concepto de motivación reside en sus esfuerzos de explicar las acciones y comportamiento del individuo que no puede tener un enfoque universal. El término “motivación” proviene de la palabra latín “*movere*” que significa moverse, lo que mueve a una persona para decidirse a hacer algo, hacer una acción, esforzarse y seguir haciendo algo. Se trata de un término muy complejo, sin consenso en la definición. El problema, como Dörnyei (1996, en Keblawi, 2009) explica, no es la falta, pero la abundancia de teorías y modelos cuyo objetivo es explicar la motivación y esa es la razón por la que no existe una definición exacta de motivación.

Por ejemplo, ya que estamos mencionando a Dörnyei, él ve la motivación como la razón del comportamiento humano, o mejor dicho, como la dirección y la magnitud del comportamiento humano, la elección de una acción, la persistencia y el esfuerzo (Dörnyei, 2006). Por otro lado, según Gardner (1985), la motivación no es el término para explicar el éxito del estudiante porque eso no dice nada sobre el proceso de aprendizaje, la motivación y la conexión entre ellos. Él da una definición diferente: “La motivación es la combinación del esfuerzo y el deseo para conseguir el objeto del aprendizaje y las actitudes favorables ante el aprendizaje que resulta en el alcance hacia que el individuo se esfuerza para aprender el idioma por el deseo para hacerlo y la satisfacción que ha sentido en esa actividad” (Gardner, 1985: 10). Según él, solo una parte de la ecuación mencionada no es suficiente para llamarla motivación. El esfuerzo, el deseo y el afecto juntos son necesarios para desempeñar una acción (Gardner, 1985).

Como se puede ver, el término de motivación es, en su gran proporción, una categoría abstracta con la que podemos separar y explicar algunos componentes y aspectos de muchos procesos diferentes que dirigen nuestro comportamiento a lo largo de la vida. Todos los que intentaron definir la motivación están de acuerdo en que ella está relacionada con la dirección y la magnitud del comportamiento humano, o mejor dicho, con la elección de una acción determinada, con la persistencia en haciéndola y con el esfuerzo invertido en ella. La

motivación es la responsable de la cuestión de por qué la gente hace algo, cuánto tiempo va a gastar para hacerlo y qué duro va a persistir en haciéndolo (Dornyei, Ushioda, 2011: 4).

## 2.2 Teorías de la motivación

Como los seres humanos son seres sociales y la acción humana está siempre relacionada con el contexto psicológico, cultural y físico, precisamente el contexto es el que influye mucho en la cognición, en el comportamiento y en el éxito de una persona. Por lo dicho, se desarrollaron algunos modelos y teorías de motivación que incluyeron el papel del contexto con el objetivo de explicar el comportamiento humano, lo cual presentaremos a continuación.

El concepto en la psicología cognitiva motivacional que duró más es la teoría del valor y la expectativa, cuyos inicios se sitúan en 1930, que se expresa como ‘expectativa x valor = motivación’. Según ella, la motivación de hacer algunas tareas es el producto de la expectativa del logro en la tarea dada y el premio que la tarea bien hecha va a obtener, y del valor que el individuo da al logro de hacer la tarea que incluye y el valor del premio y del compromiso de hacer la tarea. En función de la probabilidad percibida de obtener el objeto y del valor incentivo del objeto, así será el grado de motivación positiva del individuo. Por otro lado, no se cree que el individuo se esfuerce si uno de los elementos mencionados no existe. Mejor dicho, el concepto dice que la decisión del individuo de hacer algo, su cumplimiento y persistencia se pueden explicar con las expectativas de uno si va a hacer la tarea bien y cuánto valora su logro en hacer la tarea.

A continuación, Atkinson es el que en los años ‘50 nos dio el primer modelo completo de motivación del logro que dominó por décadas. Él vio el comportamiento relacionado con el logro como determinado por la expectativa del logro y el valor incentivo. Además, Atkinson añadió dos componentes más, la necesidad de éxito y el miedo al fracaso. Según él, la motivación es la suma de la necesidad de éxito, la probabilidad de éxito y el valor incentivo de la tarea bien hecha menos la suma del miedo al fracaso, la incentivo de evitar el fracaso y la probabilidad de fracaso, es decir, el comportamiento relacionado con el éxito visto como el resultado del conflicto entre las tendencias de aproximación y evitación (Atkinson, 1974).

En los años ‘70 Deci y Ryan desarrollaron la teoría de autodeterminación según la cual se distinguen tres tipos fundamentales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. A su vez, cada uno de ellos tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. La motivación intrínseca la podemos dividir



según su orientación y la dividimos en la orientada hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia la estimulación. La motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que la persona experimenta mientras aprende, explora o intenta comprender algo nuevo. Ese tipo de motivación se relaciona con el intelecto del sujeto, con la curiosidad y con la exploración. La motivación intrínseca orientada hacia el logro puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer y la satisfacción que la persona siente mientras está intentando crear algo o superarse a sí mismo con respecto a alguna meta. En este caso, el centro de atención está en el proceso y no en el resultado final. Por último, la motivación intrínseca hacia la estimulación se da cuando la persona se compromete en una actividad para experimentar sensaciones placenteras asociadas a sus propios sentidos (Deci, Ryan, 1985).

Por otra parte, dentro de la motivación extrínseca, se distinguen tres dimensiones clasificadas de menor a mayor según el nivel de autodeterminación (Vallerand, 1992, 1993, en Guillén *et al.*, 2013: 106-107): la regulación externa, la introyectada y la identificada. La regulación externa supone la conducta más controlada y alienada, en este caso, las acciones de las personas están impulsadas por premios o castigos controlados externamente. La regulación introyectada implica que el individuo acepta la regulación, pero no llega a sentirla como propia. Las personas pueden participar en una actividad dada también para obtener algún tipo de reconocimiento social. Este tipo de regulación de la motivación se considera más relevante para el mantenimiento de una conducta determinada que la anterior, en la que lo que determina el comportamiento viene de fuera. Por último, la regulación identificada supone un mayor grado de interiorización y, por tanto, mayor sensación de autonomía. Las personas son capaces de identificar la importancia que tiene la actividad para sí mismas y la valoran conscientemente como beneficiosa para su desarrollo personal. Los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar viene dada por los beneficios externos y no por el placer o satisfacción de la propia actividad (Guillén *et al.*, 2013: 107).

Más adelante, en los años '80 y '90 Bandura (1986) desarrolló la teoría de la autoeficacia. Se refiere al juicio de las propias capacidades de hacer unas tareas después de que su sentido de eficacia determine la elección de las acciones intentadas junto con el grado de aspiración, la cantidad de esfuerzo ejercido y la persistencia demostrada. Lo que es importante notar son las creencias en la eficacia de uno que están indirectamente relacionadas con las competencias y capacidades reales porque son productos de proceso complejo de persuasión a sí mismo lo que se basa en el procesamiento cognitivo de fuentes diferentes como opiniones, comentarios,

evaluaciones, apoyos y refuerzos de otra gente, experiencias pasadas, observando otros, etc. Con los años Bandura (2001, 2004) amplía la noción de la eficacia del uno a la eficacia colectiva de los grupos como la familia, comunidades, instituciones sociales que trabajan hacia el objeto común dentro del que ve la motivación como un proceso socialmente distribuido. A continuación, según la teoría de la autoestima basada en la obra de Covington (1992), la gente está muy motivada para mantener el sentido fundamental del valor y la estima personal, especialmente cuando se enfrenta con la competición, el fracaso o con los comentarios negativos. Esa necesidad básica de autoestima crea muchos patrones únicos de creencias motivacionales y comportamientos que dan la mejor ilusión, especialmente cuando un cumplimiento escaso amenaza a la autoestima de uno. Por ejemplo, el estudiante estudia intencionalmente menos para tener la opción de culpar la falta de esfuerzo y no la falta de capacidades de aprender algo. La teoría de la autoestima enfatiza la importancia crítica del sentido de competencia de uno en la formación de la motivación (Covington, 1992).

Además, en los años '90 se desarrollaron algunas teorías de la motivación concentradas al objetivo de la acción. Locke y Lotham (1990) presentaron la teoría de fijar el objetivo que destaca tres áreas importantes: la especificidad, la dificultad y la dedicación al objetivo. Según la teoría mencionada, cuanto más grande es la dificultad del objetivo, más grande será el éxito y cuanto más específico sea el objetivo, más precisamente regulado será su cumplimiento. Además, los objetivos que son ambos específicos y difíciles dirigen el cumplimiento más grande. Por último, la dedicación grande se consigue cuando el individuo está convencido de que el objetivo es importante y alcanzable en lo que es muy importante la visualización del futuro del individuo. A continuación, Ames (1992) también ofreció su teoría de la motivación, la teoría de orientación al objetivo. Según él, existen dos orientaciones contrarias del cumplimiento del objetivo, orientación a la maestría y orientación al cumplimiento. La primera la podemos definir como la orientación hacia la persecución de los objetivos de dominio con foco en el aprendizaje del contenido, o mejor dicho, sus objetivos son el éxito y el desarrollo personal, mientras la segunda se refiere a la persecución de los objetivos del cumplimiento con foco en la capacidad de la demostración, obtener buenas notas y ser mejor que otros estudiantes, es decir, su objetivo es el reconocimiento público. Por último, Wentzel (2009) desarrolló la teoría del contenido del objetivo y de la multitud. Él explica que los éxitos de los estudiantes están influidos por la contribución integrada de los objetivos sociales y académicos múltiples y la persecución de las formas no académicas de la competencia, como la competencia social, puede interactuar positivamente con el desarrollo de la

competencia académica. En este sentido, los objetivos son constructos socialmente derivados que no se pueden estudiar aisladamente de las reglas y convenciones culturales y el contexto.

Como hemos visto, existen teorías y modelos de motivación múltiples que, teniendo en cuenta la complejidad del concepto, no asombra. Podemos concluir que sus elementos pueden dividirse en internos y externos. Mejor dicho, la motivación de uno depende de nuestra autoestima y del reconocimiento público y cómo el éxito o el fracaso en una actividad determinada influirá en ambos.

### 3 LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Hasta aquí hemos explicado el término de motivación y los problemas para definirlo. Además, se ha dado el resumen de las teorías de la motivación. Puesto que la tesis presente tiene la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras como una parte de su tema, en los próximos capítulos observaremos precisamente ese tipo de motivación. En este sentido, presentaremos los modelos más importantes de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la historia al igual que unos estudios hechos sobre la motivación mencionada.

En este momento, valga explicar unos términos relacionados con el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, se trata del aprendizaje de todas las lenguas que no son la primera lengua adquirida en la vida del individuo cualquiera sea el tiempo de adquisición o aprendizaje y el contexto del mismo. Además, en la literatura se pueden encontrar los términos “segunda lengua” (L2) tanto como “lengua extranjera”. Cuando se habla de segunda lengua se trata de una lengua nueva que se adquiere en la comunidad que lo usa como su primera lengua. Es decir, en la mayoría de los casos se trata de la lengua que uno adquiere después de o junto con la adquisición de su primera lengua en el ámbito nativo de esa (segunda) lengua. Por otra parte, el término “lengua extranjera” se refiere a la lengua de un país extranjero que se aprende en el ámbito institucionalizado en el país que tiene otra lengua como su primera lengua (Medved Krajnović, 2010: 2-3). Sin embargo, en algunos casos la literatura iguala los términos de segunda lengua y lengua extranjera y en la tesis presente haremos lo mismo. Así que, se usará tanto el término la segunda lengua (L2) como lengua extranjera para referirse a cualquier lengua que no es la primera lengua de uno.

#### 3.1 Modelos de motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación es ampliamente aceptada por los profesores y científicos como uno de los factores claves que influyen en la velocidad y logro del aprendizaje de una lengua extranjera. La motivación produce el estímulo principal de empezar el aprendizaje de una lengua y después el fuerza de seguir el largo, y muy a menudo pesado, proceso de aprendizaje mencionado. Precisamente por eso, la motivación del estudiante cambia durante el proceso y se trata de un proceso complejo y evolucionario. Además, hay que tener en cuenta que los aprendices de lenguas hacen otras cosas además de este aprendizaje y para entender su motivación de aprender una lengua es importante ver la persona en su totalidad y no solo los aspectos que anotan a esa persona como aprendiz de la lengua, es decir, hay que poner la perspectiva en la persona en contexto.

Los estudios de motivación en el aprendizaje de L2 han pasado por diferentes fases y los científicos han conceptualizado varios modelos de motivación de L2. Cuando se observa el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas, se anota la división en tres épocas o periodos (Dörnyei, Ushioda, 2011). Primero fue el periodo socio-psicológico, que duró desde 1959 hasta 1990, lo sigue el periodo cognitivo en los años 1990 con teorías cognitivas en la psicología educativa y el último fue el periodo orientado al proceso que apareció con el cambio de los siglos donde se desarrolló el interés por el cambio motivacional. Lo que también vale mencionar es que ahora estamos en el cuarto periodo, el periodo socio-dinámico.

### 3.1.1 Periodo socio-psicológico

Como ya se ha dicho, los psicólogos sociales fueron los primeros en iniciar los estudios serios sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas por su consciencia de los efectos sociales y culturales en el aprendizaje de L2. Ese interés fue traslado en la aparición de muchos modelos que destacaron el aspecto afectivo en el aprendizaje de lenguas. Durante esas primeras décadas del estudio, la motivación fue principalmente vista como un rasgo relativamente estable del estudiante que fue (a) la función de las percepciones sociales del estudiante de la L2 y sus hablantes, reflejada a través de diferentes actitudes del lenguaje, (b) las actitudes generalizadas hacia la situación de aprendizaje de L2, como la apreciación del curso o del profesor y (c) el contacto interétnico y el nivel resultante de autoconfianza lingüística (Dörnyei, Ushioda, 2011). En síntesis, ese periodo, como el nombre sugiere, se ocupó de los aspectos social-psicológicos de la motivación de lengua. Los estudios de ese periodo sugieren que el aprendizaje de una lengua no es un campo sociocultural neutral porque es influido por actitudes del lenguaje, los estereotipos culturales y las consideraciones geopolíticas hacia el grupo de L2. Estas dimensiones de la actitud es lo que distingue la motivación de aprender un idioma y la motivación de aprender otras cosas, porque los estudiantes adquieren tanto el conocimiento del idioma, como la identificación con los miembros de un grupo etnolingüístico que no es el suyo.

El campo moderno de los estudios de la motivación en el aprendizaje de lenguas debe sus raíces a dos psicólogos sociales, a Lambert y Gardner que trabajaban en un contexto social bilingüe en Canadá. Ellos creían que los factores cognitivos y la pura existencia de oportunidades de aprender un idioma son una explicación insuficiente para el variable individual en el logro del aprendizaje y supusieron que la motivación tiene un papel importante causal (Dörnyei, 1990). Precisamente por su mencionada suposición ellos son

unos de los primeros que destacaron los factores no-cognitivos, es decir afectivos, como importantes en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Por lo dicho, el modelo más influyente de motivación en el aprendizaje de lenguas desde los años 60 hasta los años 80 fue el modelo socioeducativo. Según Gardner (1985: 10), la motivación en el aprendizaje de un idioma consta de tres componentes: la intensidad o el esfuerzo motivacional, el deseo de aprender el idioma y las actitudes hacia el aprendizaje del idioma. Él vio la motivación como un motor mental central o un centro de energía que incluye esfuerzo, deseo y placer donde la clave es la relación entre la motivación y la orientación. A propósito, en su modelo, Gardner habló sobre dos orientaciones de motivación, la integrativa y la instrumental. La orientación integrativa la vio como “un nivel alto de estímulo de parte del individuo para adquirir la lengua de la valorada comunidad de L2 para facilitar la comunicación con el grupo” (Gardner, 1985: 10). Está relacionada con los componentes como “el interés en las lenguas extranjeras”, “el deseo de aprender la lengua meta”, “las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua meta”, “las actitudes hacia la situación de aprendizaje”, “el deseo de interactuar con la comunidad de lengua meta” y “actitudes hacia la comunidad de la lengua meta”.

Por otra parte, la orientación instrumental la definió como el interés del estudiante en aprender la lengua extranjera por los beneficios pragmáticos de la maestría de la lengua, como el mejor trabajo o el pago más grande (Dörnyei, 1990: 46). Ambas orientaciones las vio como extrínsecas. Lo que hay señalar es que Gardner marcó una diferencia importante entre la orientación y el motivo. Él dice que “la orientación integrativa significa que el individuo estudia el idioma para saber sobre, interactuar con o cercarse a la comunidad del idioma, o mejor dicho, para tener una relación más cercana con la comunidad, mientras el motivo integrativo incluye la orientación y la motivación, que se refiere a las actitudes, el deseo y el esfuerzo y muchas otras variables de actitud como la comunidad del idioma, el contexto del aprendizaje del idioma, etc.” (Gardner, 1985: 134). Según él, la orientación significa el objeto, sin el deseo, sin el esfuerzo y sin la actitud favorable.



Gráfico 1. Representación esquemática del concepto motivacional de aprendizaje de lenguas extranjeras según Gardner (1985: 54)

Más adelante, lo que también hay que mencionar es que el modelo socioeducativo fue el asunto de un criticismo muy serio por el gran número de científicos, a pesar del reconocimiento del avance que hizo el modelo en los estudios de la motivación. La mayoría del criticismo fue dirigida hacia el concepto de la motivación integrativa y su definición, esto es, las dimensiones integrativas en ese modelo han confundido a muchos escolares en las décadas pasadas. Pero lo que es importante destacar es que los científicos no querían eliminar el modelo socioeducativo, sino corregirlo y expandirlo (Keblawi, 2009: 31). Generalmente, a finales de los años 80 y principios de los años 90 apareció la sensación de que el periodo socio-psicológico había llegado a su fin y que existía la necesidad de unas perspectivas nuevas y alternativas para revitalizar y redirigir el campo científico de la motivación en el aprendizaje de lenguas.

### 3.1.2 Periodo cognitivo

Por la necesidad de poner el campo científico de la motivación en el aprendizaje de lenguas en línea con la revolución cognitiva en la corriente principal de la psicología de la motivación y por el deseo de distanciarse de la perspectiva amplia de las comunidades etnolingüísticas y actitudes generales hacia el aprendizaje de lenguas de los estudiantes y enfocar un análisis circunstancial de la motivación en un contexto de lenguaje específico, llegó el periodo cognitivo. En los años 90 se extiende la descrita concepción de motivación a la cual se añade un número de variables cognitivas y situación-específicas como, por ejemplo, atribuciones y cohesiones de grupo. Pasó el turno de algunos hacia la visión de la motivación como el factor más dinámico que es en proceso continuo de la evolución y cambio según diferentes influencias internas y externas a los que el estudiante está expuesto. Hay que destacar que el periodo cognitivo no negó las perspectivas socio-psicológicas, sino que amplió la infraestructura teórica existente. Mejor dicho, ese periodo cambió su foco que, entre otros, siguió hasta el mismo Gardner. En el periodo cognitivo valga señalar dos teorías importantes, la de Dörnyei del año 1994 y la de Williams y Burden de 1997.

A continuación presentamos el concepto de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras de Dörnyei.

Tabla 1. La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras según Dörnyei (1994: 280)

<i>NIVEL DE LENGUAJE</i>	<i>Subsistema motivacional integrativo</i> <i>Subsistema motivacional instrumental</i>
<i>NIVEL DE ESTUDIANTE</i>	<i>Necesidad de logro</i> <i>Autoconfianza</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>miedo de uso de lengua</i></li> <li>- <i>competencia percibida en L2</i></li> <li>- <i>atribuciones causales</i></li> <li>- <i>autoeficacia</i></li> </ul>
<i>NIVEL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE</i>	
<i>Componentes motivacionales curso-específicos</i>	<i>Componentes del interés (en el curso)</i> <i>Relevancia (del curso a las necesidades de uno)</i> <i>Expectativa (del logro)</i> <i>Satisfacción (que uno tiene en el resultado)</i>
<i>Componentes motivacionales profesor-específicos</i>	<i>Motivo afiliado (complacer al profesor)</i> <i>Tipo de autoridad (controlador o apoyador de autonomía)</i> <i>Socialización directa de motivación</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>modelada</i></li> <li>- <i>la presentación de tarea</i></li> <li>- <i>comentarios</i></li> </ul>
<i>Componentes motivacionales grupo-específicos</i>	<i>Orientación hacia objetivo</i> <i>Normas y el sistema de recompensa</i> <i>Cohesión del grupo</i> <i>Estructura de objetivo de aula (cooperativa, competitiva o individual)</i>

Como se puede ver en la Tabla 1, Dörnyei (1994) conceptualiza la motivación de la L2 a través de tres niveles: (1) el nivel de lenguaje que se refiere a los aspectos de L2 como la cultura y la comunidad y los valores y beneficios intelectuales y pragmáticos asociados con ella, (2) el nivel del estudiante, que incluye las características individuales que el estudiante lleva al proceso de aprendizaje y (3) el nivel de la situación de aprendizaje referido a los motivos relacionados con la situación, que están arraigados a varios aspectos del aprendizaje de la lengua en la clase como, por ejemplo, los materiales, *syllabus*, el método de enseñanza, las tareas, profesor/a, grupo, etc. Su intención fue producir un constructo razonable con el



objetivo de síntesis de los diferentes niveles de los estudios ofreciendo una lista amplia de los componentes motivacionales categorizados en las dimensiones principales. Según Dörnyei, cada nivel tiene un efecto vital en la motivación independiente el uno del otro, pero con el cambio de solo uno, toda la motivación puede cambiar.

Más adelante, Williams y Burden (1997, en Dörnyei, Ushioda, 2011) desarrollaron un modelo con un enfoque social constructivo y énfasis en las influencias contextuales.

La vista constructivista de los centros motivacionales centra en la suposición que cada individuo es motivado diferentemente... Sin embargo, la motivación del individuo es también el sujeto de influencias sociales y contextuales. Ellos incluirán toda la cultura y contexto y la situación social, tanto como gente significativa y la interacción del individuo y esa gente. Por consiguiente, el enfoque que estamos tomando es social constructivista. (Williams, Burden, 1997, en Dörnyei, Ushioda, 2011: 53)

En su modelo, Williams y Burden dieron una infraestructura detallada de los factores motivacionales categorizados en términos de factores internos y externos del estudiante. Lo que se puede notar en la cita dada es que Williams y Burden destacan precisamente los factores externos, es decir, sociales y contextuales a los cuales no se prestó atención en el periodo socio – psicológico.

### 3.1.3 Periodo orientado al proceso

Un reto grande para la teoría de la motivación en general es la organización temporal la de motivación, es decir, es un desafío retratar cómo se suceden durante el tiempo los procesos de motivación. Eso es de gran relevancia cuando la meta de nuestro interés es el proceso de aprendizaje prolongado como es el caso con la maestría de L2, que puede durar varios años. Sin embargo, el proceso de aprendizaje apareció como el tema de los estudios de la motivación en el aprendizaje de lenguas con el cambio de siglo cuando se empieza a analizar la dinámica de los cambios motivacionales de L2. En el periodo orientado al proceso el foco está en el análisis de la motivación, es decir en la explicación de los procesos motivacionales en el momento en que ocurren. En ese periodo se desarrollaron dos teorías importantes, de nuevo de Williams y Burden del año 1997 y de Dörnyei y Otto de 1998.

Lo que hicieron Williams y Burden, entre los primeros en hacerlo, fue la distinción conceptual entre la motivación por el compromiso, que se refiere a las elecciones, razones, deseos, intenciones, decisiones, y la motivación durante el compromiso, referida a la manera en la que uno se siente, comporta y reacciona durante el aprendizaje. Además de desarrollar la ya mencionada infraestructura detallada de la motivación en L2, ellos hicieron un análisis de las fases sucesivas del proceso de motivación a lo largo de un continuum. Esas fases las

dividieron en las razones para hacer algo, la decisión de hacer algo y el mantenimiento del esfuerzo o continuación. En esa categorización, las primeras dos fases están orientadas a la iniciación de la motivación, mientras la última fase se refiere a mantener la motivación (Dörnyei, Ushioda, 2011: 61).

A continuación, el modelo de Dörnyei y Otto (1998) organiza las influencias motivacionales del aprendizaje de L2 a lo largo de una serie de eventos de acciones discretas dentro de la cadena de iniciación y promulgación del comportamiento motivacional. Su modelo contiene dos dimensiones principales: la serie de acción, que representa los procesos del comportamiento donde los deseos y esperanzas principales se transforman en los objetivos, entonces en las intenciones que sigue la acción y, por último, en el logro de los objetivos después de que el proceso esté entregado a la evaluación final, y las influencias motivacionales, que incluye las fuentes de energía y las fuerzas motivacionales que son la base y aumentan el proceso de comportamiento.

Además de eso, Dörnyei y Otto (1998) dividieron el proceso del comportamiento motivado en tres fases. La primera fase es la de pre-acción y se refiere a la elección de la motivación después de que sigue la selección del objetivo que contiene tres procesos secuenciales: la elección del objetivo, la formación de la intención y la iniciación de la promulgación de la intención. La segunda fase es la fase de acción referida a la motivación ejecutiva que energiza la acción mientras se realiza. Esto es, el individuo se compromete a la acción y el enfoque se cambia desde la deliberación y decisión hacia la implementación. En esa fase se anotan tres procesos básicos, la generalización y la implementación de sub-objetivo, el proceso de estimación compleja y la aplicación de varios mecanismos de control de la acción. Por último, la tercera fase es la de post-acción y se refiere a la retrospección crítica después de finalizar la acción. Los procesos principales son la evaluación de los resultados logrados durante la acción y la reflexión sobre las posibles conclusiones para las acciones futuras. Durante esa fase, el estudiante compara las expectativas y planes de acción iniciales a cómo se muestran en la realidad y forma las atribuciones causales sobre los resultados.

En síntesis, se puede anotar que con el tiempo y conforme cambiaban los periodos de la teoría de la motivación, se añadían más y más variables. De la misma manera, el periodo orientado al proceso de los estudios de la motivación de L2 empezó desarrollarse en una fase nueva que Dörnyei llama periodo socio-dinámico.

### 3.2. La motivación en el aprendizaje de lenguas hoy

Los enfoques contemporáneos en la corriente principal de la psicología se formaron por las perspectivas de la situación que quieren integrar las nociones de sí mismo y del contexto de manera dinámica y holística, y explorar cómo la motivación se desarrolla y emerge a través de las interacciones complejas entre sí mismo y el contexto. La influencia de esa manera de reflexionar también se empezó sentir en el campo de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Esa fase nueva es caracterizada por la preocupación por la complejidad de los procesos de la motivación de L2 y por su desarrollo orgánico en la interacción dinámica con multitud de factores internos, sociales y contextuales y por la preocupación de teorizar la motivación en el aprendizaje de lenguas de forma que incluye amplias complejidades del aprendizaje de lenguas y su uso en el mundo moderno y global. En el periodo contemporáneo una de las teorías que más se destacó, es decir, es ahora prominente y relevante para la motivación en el aprendizaje de lenguas, es la teoría del auto-sistema de motivación de L2 de Dörnyei.

En su modelo, él combina dos aspectos de la teoría sobre uno mismo de la psicología, de la teoría del mismo posible que se refiere a las visiones de la orientación futura de sí mismo que funciona como un guía que dirige las acciones actuales y de la teoría de auto-discrepancia referida a la necesidad psicológica básica de minimizar discrepancias entre el actual mismo percibido y el mismo ideal. Mejor dicho, Dörnyei (2010) ha desarrollado un modelo nuevo de motivación de L2 mientras ha guardado algo de la infraestructura de la motivación de L2. Según él, el mencionado sistema consiste en tres componentes, el “yo ideal” de L2, el “yo debería” de L2 y la experiencia de aprendizaje de L2. El “yo ideal” se refiere a los motivos profesionales o al progreso en la carrera que un individuo desea, es decir, se refiere a la persona que queremos ser. Si la persona que nosotros queremos ser habla L2, el “yo ideal” de L2 es un motivador poderoso para aprender L2 por el deseo de reducir la discrepancia entre el mismo real y el mismo ideal. Por otra parte, el “yo debería” explica la obligación, la labor y el miedo al castigo, esto es, se refiere a las competencias que creemos que tenemos que tener para evitar consecuencias negativas y no está relacionado con nuestros deseos. El “yo debería” son los atributos que uno cree que debe poseer para cumplir las expectativas y evitar los posibles resultados negativos. Por último, la experiencia de aprendizaje de L2 apunta los motivos ejecutivos relacionados con el ámbito de aprendizaje y experiencia más próximos como, por ejemplo, el impacto del profesor, el currículo, el grupo o la experiencia de logro (Dörnyei, Ushioda, 2011).

En ese modelo de motivación en el aprendizaje de lenguas se ve lo que antes hemos mencionado. Por más que los científicos criticasen la teoría de Gardner, no la negaron, sino que la ampliaron. En realidad, Dörnyei divide la orientación de la motivación instrumental de Gardner en “yo ideal” y “yo debería”, esto es, él la ve de una manera diferente. El “yo ideal” de lengua es la representación cognitiva de todas las incentivas relacionadas con el dominio de L2 y está naturalmente relacionada con la competencia profesional que en muchos casos requiere el conocimiento de L2. Así que en nuestra imagen idealizada de nosotros mismos puede que queremos ser no solamente personalmente agradables, sino también profesionalmente competentes.

### 3.2.1 Aprendizaje de las lenguas y globalización

Hasta aquí se han mostrado los modelos más importantes de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras donde se podría anotar su desarrollo a lo largo de la historia. Ahora vamos a prestar atención a los cambios globales y su influencia en la nueva percepción de la importancia de las lenguas.

En el mundo contemporáneo las lenguas extranjeras y su conocimiento se están volviendo más importantes que antes y eso se debe a la globalización. El término de globalización se refiere a la manera en la que las relaciones de poder y comunicaciones se estiran en todo el mundo suponiendo las compresiones de tiempo y lugar y la recomposición de las relaciones sociales (Mohammadi, 1997, en Dörnyei *et al.*, 2006: 6). En un sentido más amplio, la globalización ha existido a lo largo de historia como proceso en el que culturas diferentes influyen la una a la otra y empiezan a aparecer semejanzas a través del comercio, la inmigración y el intercambio de informaciones e ideas. La razón por la que el fenómeno actual es diferente a lo explicado es el avance técnico y el aumento rápido de la independencia económica y financiera mundial y, por consiguiente, el grado e intensidad de la interacción entre culturas diferentes y regiones mundiales se ha acelerado dramáticamente. La tecnología está haciendo un mundo menor y, a pesar de que la globalización está considerablemente relacionada con los factores económicos, también tiene una dimensión lingüística importante.

La globalización global nos trajo la globalización de las lenguas también y por su importancia geopolítica algunos idiomas están obteniendo influencia. Aunque hoy en día se enfatiza el problema del inglés como *lingua franca* que posiblemente desarrolla el desinterés por otras lenguas, nosotros creemos que, precisamente por la globalización, el interés por otros idiomas solo aumentará. Lenguas como el árabe, el chino, el español, el hindi, que son lenguas

maternas en los nuevos centros de poder, son las que representan una amenaza a la importancia de inglés.

Para muchos estudiantes la utilidad del idioma, o lo que Gardner llama la orientación motivacional instrumental, es la mayor fuerza para el aprendizaje del idioma. Lo que hay que indicar es que la orientación instrumental completa integrativa puede ser su contribuidor principal. La orientación instrumental no es solo relacionada con la integrativa, esto es, no son opuestas, sino que está influida por el “*milieu*” o entorno social tanto como por la vitalidad de la comunidad del idioma meta (Dörnyei, 2006: 6). Las expectativas pragmáticas o de utilidad del idioma son construidas por la sociedad y son reforzadas en la comunidad tras las influencias sociales, es decir, tras la relación con el entorno social. Además, dependen de la importancia percibida del idioma o la relación con la vitalidad de la comunidad del idioma que es de una manera la función de un consenso social y no de la vitalidad objetiva de la comunidad del idioma. Lo que anota Arnett (2002, en Dörnyei *et al.*, 2006: 7) en su estudio es el crecimiento de la tendencia mundial para el desarrollo de la identidad bicultural porque internet y las redes sociales dan a las personas el sentido de pertenencia a una cultura global.

Para concluir, debido a la globalización y al desarrollo tecnológico, la interacción entre las culturas mundiales aumenta haciéndolas más y más semejantes y haciendo el conocimiento de lenguas extranjeras más y más importante. Teniendo eso en cuenta, el mundo contemporáneo representa un desafío para la diferenciación de las orientaciones motivacionales puesto que muy a menudo ambas orientaciones coinciden.

#### 4 ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Después de la presentación de las teorías de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de historia y de las observaciones sobre los nuevos modelos y la importancia del aprendizaje de lenguas, vamos a presentar algunos estudios sobre la motivación mencionada. Los estudios de motivación de L2 tienen el objetivo tanto de entender el funcionamiento de los factores y procesos motivacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras como de explorar las maneras de optimizar la motivación de los estudiantes.

El estudio significa la intención de encontrar las respuestas a unas cuestiones, la actividad que todos hacen regularmente en su vida personal y profesional. De manera científica, el estudio se refiere al encuentro de unas respuestas sistemáticas a las cuestiones, o mejor dicho, el estudio es la investigación disciplinada (Dörnyei, Ushioda, 2011: 195). Hacer los estudios de motivación puede ser una tarea muy satisfactoria, pero también muy formidable. Hay tres características de la motivación que poseen obstáculos a los científicos. En primer lugar, como hemos mencionado antes, la motivación es abstracta y no directamente observable porque se refiere a varios procesos y estados mentales. Por otro lado, la motivación es un constructo multidimensional que no puede ser representado por los medios con unas medidas simples. Por último, la motivación es inconstante y dinámica, es decir, cambia dinámicamente durante el tiempo tanto como resultado de un desarrollo personal como de interacciones de diferentes niveles con los factores de ámbito y otras variables de diferencias individuales. Por ende, es cuestionable cómo precisamente pueden los análisis únicos representar la base motivacional de las secuencias del comportamiento prolongado como es el aprendizaje de una lengua (Dörnyei, Ushioda, 2011). No obstante, se han hecho muchos estudios sobre la motivación en el aprendizaje de L2 y algunos de ellos los presentaremos en las próximas líneas.

El primer gran estudio después de la teoría de Gardner, lo hizo Burstall (1974) investigando las opiniones y la motivación para aprender el francés como lengua extranjera. Se trata de un estudio longitudinal que duró desde el año 1964 hasta 1974 y que posibilitó la supervisión del desarrollo de las opiniones y su relación con los niveles de logro en el aprendizaje de francés. Los resultados mostraron que el logro principal llega hasta el aprendizaje posterior más exitoso y hasta un aumento de las opiniones optimistas que pone en cuestión la relación

causal-consecutiva de sentido único entre las opiniones, la motivación y el logro que postularon Gardner y Lambert.

A continuación, Dörnyei (1990) hizo un estudio sobre los componentes motivacionales en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera en el que no existe la oportunidad de contacto regular con la comunidad de la lengua meta. Su objetivo fue investigar el tipo e intensidad de las opiniones y la motivación para el aprendizaje del inglés y su valor de utilidad. Los resultados manifestaron la existencia de un subsistema motivacional instrumental e integrativo y la relación entre el subsistema instrumental y la necesidad de logro con el deseo de conseguir unas competencias de lengua medias, mientras el subsistema integrativo está relacionado con el deseo de conseguir unas competencias de lenguas excelentes. Lo mencionado coincide con la teoría tradicional sobre la orientación motivacional integrativa según la que para conseguir un nivel cercano al de un hablante nativo de lengua meta es necesaria la orientación motivacional integrativa por un lado, mientras que la orientación motivacional instrumental y la necesidad de logro más efectivamente estimulan el aprendizaje de un nivel medio.

El estudio de Miyahara (1997, en Kabalin Borenić, 2013) hecho en China, Corea y Japón mostró la existencia general del interés por los viajes y de hacer amigos de los países extranjeros. Ese tipo de motivación el autor lo nombró como comunicación personal. Lo que es interesante en ese estudio es que los resultados mostraron la existencia de una orientación motivacional integrativa clásica solo en China y Corea. El factor de la orientación motivacional integrativa también incluyó el deseo de integración personal y profesional en la comunidad de los hablantes nativos. Por otro lado, el estudio hecho en Japón mostró el papel destacado de los objetivos utilitarios y la imposibilidad de una clara distinción entre los motivos instrumentales e integrativos.

Enseguida, al respecto de los estudios de motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras croatas, destaca la ya mencionada autora Mihaljević Djigunović. Ella hizo el estudio sobre los tipos de motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Croacia. Según su análisis, existen dos tipos de factores que influyen en la motivación: las características de lengua y las características de las clases. Después de una factorización adicional, destacan tres factores que pueden describir el 43% de la varianza total. El primer factor señala los motivos de tipo instrumental con acento en el componente de utilización comunicativa, el segundo muestra los motivos afectivos, y el último destaca el deseo de integración en algunas de

comunidades de lengua meta que además puede incluir elementos de identificación (Mihaljević Djigunović, 1996).

En 2013 Šimunović hizo un estudio en la Escuela Superior de Economía, Administración y Dirección Nikola Šubić Zrinski con el objetivo de analizar la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras de los estudiantes. Se mostró que la mayoría de los estudiantes está motivada para aprender lenguas extranjeras y que el conocimiento de las lenguas se relaciona con el éxito en el trabajo y el grado de competitividad en el mercado laboral. Además, los resultados sugieren que la motivación de los estudiantes proviene de la consciencia de la importancia práctica del conocimiento de lenguas extranjeras, pero también depende de la percepción subjetiva de una lengua determinada, es decir, de la opinión personal sobre la lengua dada. Solo un menor número de los estudiantes, un 18,6 %, estaba motivado para el aprendizaje de una lengua, cualquiera sea la opinión subjetiva sobre una lengua (Šimunović, 2013).

Después de presentar unos estudios relacionados con la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en general, valga la pena prestar atención a los estudios cuyo objetivo fue investigar la motivación del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Primero presentamos el estudio de Sbaihat, Al Duweiri, Al Dweeri y Zaza de 2013. Su objetivo fundamental fue investigar y analizar las razones que motivan a los estudiantes de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Jordania para elegir la carrera de doble titulación español / inglés. El estudio se desarrolló de forma empírica/correlacional sobre las razones que impulsan y estimulan a los estudiantes a estudiar esta carrera. Según el análisis de los resultados obtenidos, afirmaron que la motivación más dominante para estudiar la carrera inglés/español en la Universidad mencionada es la instrumental con un porcentaje de un 79,2%, frente a la integradora de un 20,8%. Considerando que el español en Jordania se aprende como lengua extranjera y no como segunda lengua, los autores concluyeron que la motivación de los estudiantes hacia el español como lengua extranjera estaba más determinada por necesidades instrumentales que por un deseo de integración en un país de habla hispana, ya que los estudiantes no tendrán muchas oportunidades reales para la práctica de su competencia comunicativa en su país (Sbaihat *et al.*, 2013).

A continuación mencionamos el estudio hecho por Minera Reyna en 2010. La finalidad de su estudio fue abordar las variables afectivas de la motivación y las actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto universitario alemán. Según los resultados,



el grado de motivación del grupo de informantes para aprender el ELE es alto, su motivación dominante es la intrínseca, seguida de la instrumental. En general, se observan actitudes favorables hacia los diferentes factores estudiados entre los estudiantes (Minera Reyna, 2010).

Como último ejemplo presentamos el estudio de Palomino Hernández de 2012 que muestra unos resultados diferentes. Ella hizo un estudio etnográfico-descriptivo sobre las creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Su objetivo principal fue obtener una visión general sobre el conocimiento del español y de la sociedad y cultura hispánicos, evidenciar los estereotipos presentes acerca del mundo hispánico y obtener una estimulación inicial sobre la demanda por el aprendizaje del español como lengua extranjera en la zona siciliana en la que no se estudia ELE, ni en la escuela primaria ni en la secundaria. Según sus resultados, los adolescentes tienen una actitud positiva hacia el español y el mundo hispánico, pero privilegian el estudio del inglés o el francés por los cuales mostraron una orientación motivacional instrumental. Por otra parte, el español lo aprenderían para viajar y comunicarse con hablantes nativos, es decir, por el español mostraron una orientación motivacional social-integrativa (Palomino Hernández, 2012).

Para concluir, todos los estudios mencionados confirman la teoría de Gardner, es decir, que, al hablar del aprendizaje de lenguas extranjeras, de verdad existe la orientación motivacional instrumental e integrativa. Sin embargo, lo que mostraron también es que, en muchos casos, estas dos orientaciones no se pueden distinguir claramente. Además, anotamos una gran influencia de la actitud hacia la lengua en la motivación del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero este no es el tema del presente trabajo.

## 5 LA MOTIVACIÓN VOCACIONAL

En los próximos capítulos nos toca prestar atención a la motivación vocacional y los motivos de los estudiantes en su elección de la carrera y de su futura profesión. Por lo tanto, observaremos la noción de la motivación vocacional y sus teorías más importantes después de que pongamos la elección de la profesión en un contexto más realista explicando el término de sociedad de conocimiento y los problemas en el sistema educativo croata.

La motivación de los estudiantes para inscribirse en alguna carrera la podemos describir como las intenciones que los estudiantes muestran durante su educación, las cuales son el resultado de la interacción de los conocimientos y las competencias adquiridas con los patrones de creencias, valores y sensaciones que manejan el comportamiento (Potočnik, 2009: 265). El concepto de los objetivos profesionales de los estudiantes a menudo los podemos encontrar en diferentes estrategias y direcciones sobre los resultados del aprendizaje, pero raramente son el tema de los estudios científicos, como si el tema de los estudios no fuera la formación de las motivaciones de los estudiantes y cómo se desarrollan a través de la vertical educativa. Valga mencionar que en la motivación influyen diferentes factores, donde los más importantes son biológicos, los hábitos y conocimientos, las influencias de los grupos sociales principales y secundarios tanto como los diferentes ánimos del ámbito (Kesić, Prevšić, 1998: en Majstorović, Vilović, 2012: 119) y esos factores, en la mayoría de los casos, son el enfoque de los estudios psicológicos y sociológicos.

Lo característico de la mayoría de los constructos motivacionales relacionados con la vocación es que se refieren a una situación peculiar donde el individuo es pagado para actuar como la descripción de un trabajo impuesta desde el exterior dentro de un esbozo organizacional, y aunque la gente está muy a menudo animada a elegir el trabajo que coincide con sus intereses personales y los deseos de vocación intrínsecos, las organizaciones son ámbitos cargados con éxitos. Así que, aunque uno tenga la mejor combinación posible entre la profesión y el individuo, la motivación intrínseca de uno se contaminará por el impacto de las condiciones y restricciones externas. En general, observando los motivos de inscripción en una carrera, los motivos se pueden clasificar en factores cognitivos personales y en factores contextuales. Ellos pueden tener una influencia positiva o negativa en la carrera planeada y a menudo su combinación específica y su interacción forman la decisión del individuo de entrar en el camino de una carrera particular. A propósito, la influencia más importante de los factores contextuales es la presión social de la familia, los amigos u otra gente significativa.

Además, valga decir que la situación económica, especialmente las condiciones del mercado laboral y la estabilidad del empleo, también influyen en la elección de la carrera.

En 1974 Raynor hizo un amplio estudio sobre el esfuerzo donde percibió la carrera como unas colecciones interrelacionadas de las actividades que demandan las habilidades en que se comprometen los individuos sobre el tiempo. Para entender la fundación motivacional en la persecución de la carrera, Raynor introduce el concepto de “camino contingente” que se refiere a una serie de tareas donde el éxito es necesario para que se garantice la oportunidad de hacer una próxima tarea, o mejor dicho, continuar el camino. Además, enfatiza que desde esa perspectiva, los motivos externos como el dinero, el poder, el prestigio, la seguridad, la aclamación pública, la aprobación de la familia y amigos, son determinaciones motivacionales importantes así como los motivos internos, es decir, el interés en la profesión, la adquisición de una habilidad especial, el logro en la terminación de la tarea (Raynor, 1974).

A continuación, durante las últimas décadas se han desarrollado varias teorías sobre la elección de una profesión particular y en las próximas líneas presentaremos las más importantes.

Holland expuso su teoría de las personalidades vocacionales en el ámbito laboral en 1985. Ofreció una tipología simple de los intereses y ámbitos vocacionales. El interés vocacional lo definió como la expresión de la personalidad de uno y lo conceptualizó en seis tipologías: el Realístico (R), el Investigador (I), el Artístico (A), el Social (S), el Emprendedor (E) y el Convencional (C). El ámbito vocacional lo conceptualizó en unas tipologías muy similares. Según Holland, los individuos, mientras eligen su futura profesión, buscan unos ámbitos que les darán la oportunidad de desarrollar sus competencias y de expresar sus actitudes y valores (Leung, 2008: 118-120).

Más adelante, Super (1990, en Leung, 2008) presentó su teoría en 1990 y él destaca la importancia de la noción de sí mismo en las motivaciones individuales, que está conectado con la estabilización de los objetos profesionales de los adolescentes y con el desarrollo de la madurez vocacional. Según Super, en nuestra vida existen cinco fases en las que se desarrolla el interés para una profesión determinada: el crecimiento, la exploración, la creación, el mantenimiento y el retiro. Para explicarlo mejor, cuando tenemos entre 15 y 24 años, estamos en la fase de exploración. En esa fase, el adolescente tiene que completar unas “tareas” del desarrollo vocacional. La primera es la de cristalización, que se refiere al proceso cognitivo que incluye el entendimiento de los propios intereses, competencias y valores de uno y a la

dedicación de unos objetivos vocacionales consistentes con ese entendimiento. La segunda tarea es la especificación e incluye la creación de unas elecciones vocacionales tentativas y específicas. Por último, la tercera tarea de la fase de la exploración es la implementación que se refiere a unos pasos concretos de la actualización de las elecciones vocacionales empeñándose en unos entrenamientos o posiciones laborales. A propósito, Super utiliza el término de madurez vocacional como una medida según la cual uno es capaz de completar “las tareas” de cada fase (Leung, 2008).

La tercera teoría que presentaremos es la de Gottfredson (2002) que vio la elección de la profesión como un proceso complejo que exige un nivel alto de desarrollo cognitivo y también la dividió en fases en diferentes etapas de nuestra vida. Según ella, la elección de la profesión y su desarrollo es un proceso de eliminación en el que uno elimina progresivamente unas alternativas vocacionales. Durante las primeras tres fases uno elimina las profesiones según su tamaño, sexo, y prestigio deseado. En la última fase, en la que entramos con 14 años, eliminamos las profesiones según nuestros mismos internos, es decir, según nuestra personalidad, nuestros intereses, capacidades y valores. Además, Gottfredson incluye un concepto adicional en la cuenta, el mutuo acuerdo (en inglés *compromise*). El individuo hace un mutuo acuerdo cambiando sus objetivos idealistas con los más realistas en la elección de su profesión para hacerlos posibles en el mundo real. Ese concepto existe como respuesta a unos cambios en la estructura del mercado laboral, a la crisis económica, a unas praxis injustas de empleo y a las obligaciones familiares.

Los estudios más recientes de las elecciones de profesión de los adolescentes conceptualizados dentro de las teorías anotan la influencia de los factores contextuales. Una de las infraestructuras de reflexión de los objetos profesionales más interesante es de Lent, Brown y Hackett, es decir, la teoría de la carrera social cognitiva (TCSC). Según ella, en las objetos profesionales influyen la praxis de la socialización diferente a las que los adolescentes están expuestos, y la manera en la que los adolescentes internalizan diferentes experiencias. Esas influencias incluyen las variables psicológicas, históricas, culturales, económicas y social-políticas. La TCSC se centra en la interacción entre los variables cognitivo-personales de los adolescentes y los contextos que puede limitar o estimular el desarrollo de la carrera del adolescente. En otras palabras, la TCSC mira los objetos profesionales y expectativas como la reflexión de auto-eficacia de la carrera del adolescente. Las variables claves de TCSC incluyen las variables personales como la auto-eficacia, la influencia de expectativas, intereses y objetivos, y contextuales como el apoyo y los límites que están relacionados y

representan las influencias aproximativas en los resultados vocacionales. Eso significa que los objetivos personales están relacionados con los factores educativos personales y contextuales y puede explicar la elección de la profesión y su éxito en ella. A pesar de que la TCSC no reacciona a las motivaciones profesionales directamente, su creación es relativamente cerca de los objetivos. La TCSC se centra en dos tipos de objetivos: los objetivos que se refieren a la elección, es decir al tipo de actividad, y los objetivos que se refieren al desempeño, es decir, al nivel de cualidad de cumplimiento de una actividad determinada (Potočník, 2009).

## 6 ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN

A continuación, como ya hemos dicho, la decisión de elegir una carrera y una profesión particular es un proceso muy complejo. Entendiendo el valor vital de la elección de la carrera y sus impactos posibles en la sociedad y otros individuos, las instituciones de educación superior no pueden permitirse perder de vista las necesidades vocacionales de los estudiantes y deben esforzarse para admitir esas necesidades en su currículo percibido en el sentido general. Así que las instituciones de educación superior tienen un papel que siempre está aumentando. Además de sus funciones tradicionales de enseñanza y estudio, ellas deben contribuir al desarrollo económico y social de la sociedad. Por lo dicho, las universidades y facultades no pueden prever la necesidad de alinear sus programas académicos con las realidades de los cambios constantes en el mercado laboral. Esa necesidad también influye en los estudiantes mismos porque tienen que ser conscientes de sus aspiraciones en su carrera. Sin embargo, a pesar del reconocimiento general de la necesidad de integración a las necesidades del mercado laboral y a los requerimientos dentro de las ofertas académicas de las Universidades, existe una queja constante que las Universidades todavía viven en una torre de marfil y no escuchan ni las quejas ni los cambios sociales y económicos.

En términos económicos, dicha falta de coordinación entre el sistema educativo y el mercado laboral se refiere a la discrepancia calificativa horizontal. Simplemente dicho, se trata de la incompatibilidad de la oferta y la demanda de trabajo. En efecto, existe una gran diferencia entre las habilidades ofertadas y las necesarias en el mercado laboral por lo que los individuos que entran en el mercado laboral no pueden encontrar un trabajo para el que están cualificados y muy a menudo tienen que trabajar en un campo fuera de su vocación e interés. Por consiguiente, eso es un gasto no solo para el individuo, sino también para la sociedad entera dado que se invierten recursos financieros en la educación que, desgraciadamente, se muestra como despilfarrada (Stojanović, 2015: 22).

Las componentes que impiden cambios positivos en el número de los educandos, además de la falta de inversiones en la educación y ciencia, son la incoordinación del número de estudiantes inscritos en unos campos científicos particulares con las necesidades de la sociedad y la falta de orientación de los magistrados en el mercado laboral, como la falta de orientación del sector público y privado en el uso de los recursos humanos que tienen. El número de inscritos en las facultades no depende solamente del cupo, sino también de la motivación y objetivos de las generaciones que se inscriben.

Babić y otros (2006, en Potočnik, 2009: 268) citan los datos sobre el número de estudiantes inscritos en campos científicos particulares en los cuales se anota que muy a menudo se destaca el aumento del 82% en el periodo de 15 años en el desarrollo de las ciencias sociales y humanísticas. Comparando con los otros campos, ese aumento es mayor de cuatro hasta cinco veces, mientras en las ciencias biotécnicas se anota siquiera un bajo 24%. Las tendencias mencionadas no contribuyen al desarrollo, especialmente si nuestro objetivo es el desarrollo de la tecnología e innovaciones. Claro, el número de inscritos en los campos de la ciencia no corresponde a las necesidades reales de economía.

En 2008 Potočnik hizo un estudio en las facultades de la Universidad de Zagreb con tres objetivos; (1) examinar la motivación y las razones de los estudiantes para la inscripción en una carrera determinada, (2) ver si los estudiantes perciben si algún día van a encontrar trabajo fácilmente o difícilmente y (3) analizar los elementos más probables de búsqueda de trabajo facilitado o dificultado en la percepción de los estudiantes. A continuación, las respuestas sobre la motivación de inscripción en la carrera, ella las dividió en tres categorías: (1) profesión deseada o interés particular en la profesión, (2) casualidad o fracaso en otra facultad e (3) influencia de otra persona como los padres, el profesor, etc. En esas razones domina el motivo de la profesión deseada o un interés particular relacionado con la profesión, que fue expresado en casi nueve de diez examinandos. Menos de un quinto enumera la casualidad o fracaso en otro estudio, y muy raramente la influencia de otra persona. Además, analizando la percepción de facilidad de búsqueda de trabajo después del estudio, Potočnik concluyó que la mayoría de los examinandos fue optimista. Sin embargo, anotó diferencias en la percepción mencionada en diferentes campos científicos. Aquí valga mencionar los datos del Instituto público de estadística (en croata *Državni zavod za statistiku*), referidos en Babić, Matković y Šošić (2006, en Potočnik, 2009: 274), que sugieren que las personas formadas en los campos científicos, sociales y humanísticos son los que más difícilmente encontrarán el trabajo, mientras que los individuos dedicados a las ciencias técnicas y biológicas lo harán más fácilmente. A propósito, en el estudio de Potočnik, precisamente los estudiantes de las ciencias biológicas y técnicas son los más optimistas en su percepción de facilidad de búsqueda de trabajo. Por otra parte, los más pesimistas son los estudiantes de ciencias sociales y humanísticas (Potočnik, 2009).

El empleo después de completar el nivel de educación elegido es el objetivo de la mayoría de los adultos, y su desempeño no está solamente relacionado con beneficios económicos o la creación de una vida autónoma, sino también con el logro en la realización de los potenciales

personales diferentes y con la auto-actualización. La auto-actualización es el término que se usa en las teorías sociológicas y psicológicas de maneras diferentes; Goldstein (1995, en Potočnik, 2009) definió el término como el motivo para realización de los potenciales personales. Maslow (1987) expendió su teoría en el deseo de auto-cumplimiento a través de realización de todos los potenciales de uno. La auto-actualización la determina como la motivación para su desarrollo personal. El trabajo pagado en la sociedad contemporánea es importante no solamente porque asegura el ingreso a uno, sino también porque tiene un papel importante en la estructura del papel y estatus del individuo en la sociedad.

A continuación, valga decir que Croacia, como muchas sociedades contemporáneas, en su estrategia de desarrollo, destaca la sociedad del conocimiento como uno de sus objetivos principales. Las suposiciones para una sociedad del conocimiento eficaz son la población educada y la aplicación amplia de la tecnología informativa. A pesar de que en Croacia la parte de trabajo referida a diferentes documentos estratégicos relacionados con la educación y ciencia está hecho correctamente, la fase de desarrollo en la que se realiza lo planeado se mueve muy despacio y los actores del desarrollo no actúan sincrónicamente. Lo mencionado se puede anotar en el sector de educación y ciencia. Las Universidades no pueden alcanzar una parte de los objetivos proclamados referidos al aumento del éxito de sus propios estudiantes. Por eso se cuestiona toda la estrategia de desarrollo del Estado porque las Universidades, para cobrar más, inscribe demasiado personas que al terminar su educación no lograrán encontrar trabajo o lograrán encontrarlo pero con descontento. Lo que mostró Potočnik en su estudio es que los estudiantes no quieren cualquier trabajo y muchos de ellos no quieren solamente un trabajo, sino que también quieren ser especialistas en su campo. Para cumplir esos deseos, hay que conciliar las políticas de desarrollo del Estado y de la Universidad con las necesidades del mercado laboral, tanto como invertir en la promoción de unas profesiones determinadas ya en los primeros años en el nivel de escuela primaria.

Nuestro sistema de educación genera la fuerza laboral en los campos y cualificaciones para los cuales la oferta es muy desproporcionada a la demanda. Como ya hemos dicho, hay que coordinar la política de educación con las necesidades del mercado laboral croata. A propósito, el Instituto croata para el empleo (en croata *Hrvatski zavod za zapošljavanje*) hace un análisis, es decir, unas encuestas con las cuales nota los superávits y déficits de las profesiones en Croacia, en las que basa sus recomendaciones al Ministerio de educación, ciencia y deporte que, después de unas revisiones, las acepta y, en acuerdo con las instituciones de educación superior, las cuantifica. Además, desde el año 2010 la Agencia



para la ciencia y educación superior en Croacia hace unos análisis y recomendaciones similares. Por lo tanto, los mecanismos para la coordinación del sistema educativo y el mercado laboral croatas si existen, pero funcionan muy lentamente y, en vez de que las instituciones autorizadas anticipen los cambios en el mercado laboral, ellas confían en los datos presentes o pasados. Teniendo eso en cuenta, surge la pregunta de ¿cómo coordinar entonces el sistema educativo y el mercado laboral?

## 7 ESTRUCTURA DE LA MOTIVACIÓN EN LA INSCRIPCIÓN Y EXPECTATIVAS SOBRE LA FUTURA PROFESIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

Hasta ahora hemos explicado el término de motivación y sus teorías más importantes. Después de lo mencionado, se ha hecho un resumen de los modelos y teorías de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo del tiempo y se han presentado algunos estudios sobre ella. Por último, hemos observado la motivación vocacional y la hemos puesto en el contexto de la sociedad del conocimiento y del sistema educativo croata. Más adelante no nos dedicaremos más a la teoría, sino que presentaremos el estudio “Estructura de la motivación en la inscripción y expectativas sobre la futura profesión de los estudiantes de español”, hecho basándonos en las teorías ya explicadas.

### 7.1 Objetivo e hipótesis

Dado que no es lo mismo estudiar una lengua mientras nos formamos para desempeñar otra profesión que elegir una lengua como carrera, el objetivo del presente estudio es analizar las razones por las que los estudiantes eligen el español como su futura profesión. Además de eso, puesto que la motivación cambia a lo largo del tiempo, nos interesó saber si su nivel depende del año de estudio. A continuación, en vista de que la sociedad croata en general percibe la carrera de lenguas como una carrera improductiva con la que muy difícilmente se puede encontrar un empleo, otro objetivo del presente estudio es averiguar si los estudiantes de español quieren trabajar en su especialización<sup>1</sup> y si perciben la búsqueda de su futuro empleo como fácil o difícil. Teniendo en cuenta los propósitos mencionados, hemos formado cinco hipótesis:

1. Por la mayoría de los encuestados el estudio de la lengua española fue su elección principal en su inscripción en la facultad.
2. La orientación de la motivación de la mayoría de los encuestados en su inscripción en la facultad fue instrumental.
3. Cuanto más año de estudio, más baja es su motivación por ello.
4. La mayoría de los encuestados quiere encontrar empleo en su especialización.

---

<sup>1</sup> Los términos de empleo en ‘el campo’ del estudiante o su ‘especialización’ se refieren a la profesión en la que uno usa su conocimiento de español regularmente. Según el programa de estudio de Lengua y Literatura Española de la Facultad de Filosofía y Letras en Zagreb, esos campos son la docencia de español como lengua extranjera, la traducción e interpretación del español al croata y viceversa, el estudio científico de la lengua española, el turismo, la industria editorial, los medios, la lexicografía, la administración del Estado, el marketing y las relaciones públicas.

5. La mayoría de los encuestados piensa que difícilmente encontrarán un empleo relacionado con su especialización.

## 7.2 Método

### *Muestra*

Se ha utilizado una muestra de 54 estudiantes de español del Departamento de Romanística en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Las tablas que siguen presentan los datos sobre la muestra.

Tabla 2. Edad de la muestra (en %)

Años	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
%	6	17	12	19	8	6	25	8	-	2

Tabla 2. Año de estudio de la muestra (en %)

	Estudio de licenciatura			Estudio de máster	
Año de estudio	1	2	3	1	2
%	13	13	28	11	34

Tabla 4. Duración de estudiar de la muestra (en %)

Años de estudiar	1	2	3	4	5	6	7	8
%	9	13	23	15	15	9	13	2

El rango de edad de la muestra va desde los 19 hasta los 28 años con una edad media de 23,50 años. Los años de estudio de la muestra son los tres años de la licenciatura y los dos años de estudio de máster y la duración de estudiar de la muestra va desde uno hasta ocho años.

## *Instrumentos*

El estudio fue hecho a través de un cuestionario anónimo que constaba de dos partes<sup>2</sup>. La primera parte tuvo cuatro preguntas abiertas relacionadas con la edad de la muestra, su año y duración de estudio de español y el campo en el que quiere encontrar empleo después de finalizar su estudio. La segunda parte constaba de 32 variables en total que midieron la orientación de la motivación en la inscripción del estudio de los estudiantes de español y la motivación por el estudio del español en general, la satisfacción con el estudio del español y la búsqueda de empleo en su campo. Cada una de las variables se puntuaron con una escala tipo Likert de cinco puntos desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo). El cuestionario fue escrito en la lengua materna de la muestra, es decir, en croata.

## *Procedimiento*

Dado que cada año de estudio de español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb tiene su grupo en Facebook cuyos miembros son los estudiantes del año de estudio particular, el cuestionario fue enviado a esos grupos y los estudiantes lo cumplimentaron *online*. Al principio del *online*-cuestionario se dieron las directrices oportunas para que las dos partes del cuestionario se pudieran cumplimentar adecuadamente. Además, se señaló la voluntariedad, la finalidad y el anonimato de los resultados de la investigación.

## 7.3 Resultados

Se llevó a cabo un análisis descriptivo y un análisis inferencial de los datos. Se examinaron las medias aritméticas y sus desviaciones típicas, se hizo la prueba de  $\chi^2$  para comprobar si existían diferencias significativas y para el análisis correlacional hicimos la prueba de interferón gamma. Los resultados los presentaremos a través de tablas y gráficos.

### 7.3.1 Elección del estudio de la lengua española como elección principal de los estudiantes

Para empezar se exponen los datos cuyo propósito fue comprobar la primera hipótesis. Según ella, para la mayoría de los encuestados el estudio de la lengua española fue la elección principal en su inscripción en la facultad. Para comprobar la hipótesis mencionada, hemos examinado la concordancia en la escala Likert con cuatro frases; V12 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque no entré en el estudio deseado, V13 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque no sabía que quería estudiar, V14 – Me inscribí en el

---

<sup>2</sup> El cuestionario completo se puede ver en Anexo.

estudio de la lengua española porque mis padres querían que lo hiciera y V16 – El estudio de la lengua española fue mi elección principal en la inscripción en la facultad.

Tabla 5. Datos sobre la elección del estudio de la lengua española como elección principal de los estudiantes

Variable	1 Muy en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4 De acuerdo		5 Muy de acuerdo		M	DE
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
V12	45	84,90	5	9,43	2	3,77	1	1,89	0	0,00	1,23	0,60
V13	43	81,13	5	9,43	3	5,66	2	3,77	0	0,00	1,32	0,75
V14	47	88,68	5	9,43	1	1,89	0	0,00	0	0,00	1,13	0,39
V16	0	0	3	5,66	4	7,55	9	16,98	37	69,81	4,51	0,86

Lo que los datos nos muestran es que casi el 85% de la muestra está muy en desacuerdo con la frase que dice que se inscribieron en el estudio de lengua española porque no entraron en el estudio deseado, más del 80% está muy en desacuerdo con la frase según la que se inscribieron en el estudio de español porque no sabían que querían estudiar, el 88,68% de la muestra no se inscribieron en el estudio por los deseos de sus padres y para casi el 90% de la muestra el estudio de español fue la elección principal en la inscripción en la facultad. Los datos mencionados confirman nuestra primera hipótesis.

### 7.3.2 Orientación motivacional en la elección del estudio del español

Por consiguiente, queríamos comprobar de qué orientación motivacional<sup>3</sup> fue la elección del estudio de la lengua española de la muestra. Para lo dicho hemos examinado nuestra segunda hipótesis que dice que la orientación de la motivación de la mayoría de los encuestados en su inscripción en la facultad fue instrumental. Para analizar la orientación integrativa hemos examinado la concordancia de la muestra con cuatro frases; V2 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque mi familia tiene raíces en un país de habla hispana, V3 – Me inscribí en el estudio de la lengua española para saber más sobre la vida y cultura de sus hablantes nativos, V4 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque

<sup>3</sup> Como ya se ha explicado en la parte teórica, según Gardner (1985) existen la orientación motivacional integrativa y la instrumental. La orientación integrativa la vio como un nivel alto de estímulo por parte del individuo para adquirir la lengua de la valorada comunidad de L2 para facilitar la comunicación con el grupo, mientras la orientación instrumental la definió como el interés del estudiante por aprender la lengua extranjera por los beneficios pragmáticos de la maestría de la lengua, como el mejor trabajo o el sueldo más grande.

me gustan sus hablantes nativos y V5 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque quiero parecerme a los hablantes nativos de español.

Tabla 6. Datos sobre la orientación motivacional integrativa en la elección del estudio del español

Variable	1 Muy en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4 De acuerdo		5 Muy de acuerdo		M	DE
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
V2	53	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,00
V3	2	3,77	6	11,32	9	16,98	15	28,30	21	39,62	3,87	1,16
V4	4	7,54	8	15,09	10	18,87	18	33,96	13	24,53	3,53	1,22
V5	16	30,19	19	35,85	9	16,98	7	13,21	2	3,77	2,25	1,13
Total											2,66	0,88

Después de analizar los datos presentados en la Tabla 6, se puede notar que ningún estudiante tiene raíces hispanas y pocos quieren parecerse a los hablantes nativos de español. Podríamos decir que la mayoría de los estudiantes se inscribió en el estudio de la lengua española para saber más sobre la vida y cultura de sus hablantes nativos y porque le gustan los hablantes nativos. Sin embargo, con la media aritmética de 2,66 y su desviación típica de 0,88, se concluye que en la elección del español como estudio no domina la orientación motivacional integrativa.

Por otra parte, para examinar la orientación motivacional instrumental, hemos observado la concordancia con nueve frases; V6 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque los países en el que el español es la lengua materna tienen una economía altamente desarrollada, V7 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque los países en el que el español es la lengua materna tienen un papel importante en las relaciones internacionales, V8 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque creo que me garantizaré un buen empleo, V9 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque creo que me posibilitaré la continuación del estudio en uno de los países con el español como lengua materna, V10 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque creo que me ayudará en la continuación de mi educación, V11 – Me inscribí en el estudio de la lengua española porque está relacionado con mi profesión deseada, V22 – La lengua española me posibilitará trabajar

en un nivel global, V23 – Al finalizar el estudio de la lengua española podré encontrar un empleo con el sueldo alto y V25 – Creo que el estudio de la lengua española me está dará muchas posibilidades en mi futuro empleo.

Tabla 7. Datos sobre la orientación motivacional instrumental en la elección del estudio del español

Variable	1 Muy en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4 De acuerdo		5 Muy de acuerdo		M	DE
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
V6	28	52,83	14	26,42	8	15,09	2	3,77	1	1,89	1,64	0,98
V7	14	26,42	13	24,53	12	22,64	9	16,98	5	9,43	2,58	1,29
V8	4	7,55	8	15,09	20	37,74	15	28,30	6	11,32	3,21	1,07
V9	9	16,98	12	22,64	8	15,09	18	33,96	6	11,32	3,00	1,30
V10	7	13,21	9	16,98	12	22,64	17	32,07	8	15,09	3,19	1,26
V11	2	3,77	1	1,89	10	18,87	12	22,64	28	52,83	4,19	1,05
V22	2	3,77	0	0,00	13	24,53	27	50,94	11	20,75	3,85	0,88
V23	5	9,43	12	22,64	22	41,51	11	20,75	3	5,66	2,91	1,01
V25	3	5,66	11	20,75	13	24,53	18	33,96	8	15,09	3,32	1,08
Total											3,10	1,10

Para la mayoría de los encuestados ni la economía ni el papel en las relaciones internacionales de los países con el español como lengua materna fueron los motivos para inscribirse en el estudio del español. Además, los datos nos muestran que las posibilidades que la lengua española dan a la hora de encontrar un empleo y continuación de los estudios tampoco fueron los aspectos motivadores en la inscripción en el estudio de la muestra. Así que, con la media aritmética de 3,10 y su desviación estándar de 1,10 no domina la orientación motivacional instrumental.

Con el fin de que se comparen las orientaciones motivacionales de la muestra, hemos hecho la prueba de  $\chi^2$ . Puesto que resultó que la diferencia es  $\chi^2 = 0,04$  ( $p < 0,01$ ), la diferencia estadística no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, no hemos confirmado nuestra segunda hipótesis. Lo que los datos evidencian es que la mayoría de los estudiantes de la lengua española no están seguros de por qué eligieron su estudio.

A continuación, preguntamos a los informantes si les gusta el idioma español y si esta percepción tuvo algo que ver con su motivación en la inscripción en su estudio.

Tabla 8. Me inscribí en el estudio de la lengua española porque me gusta el idioma español

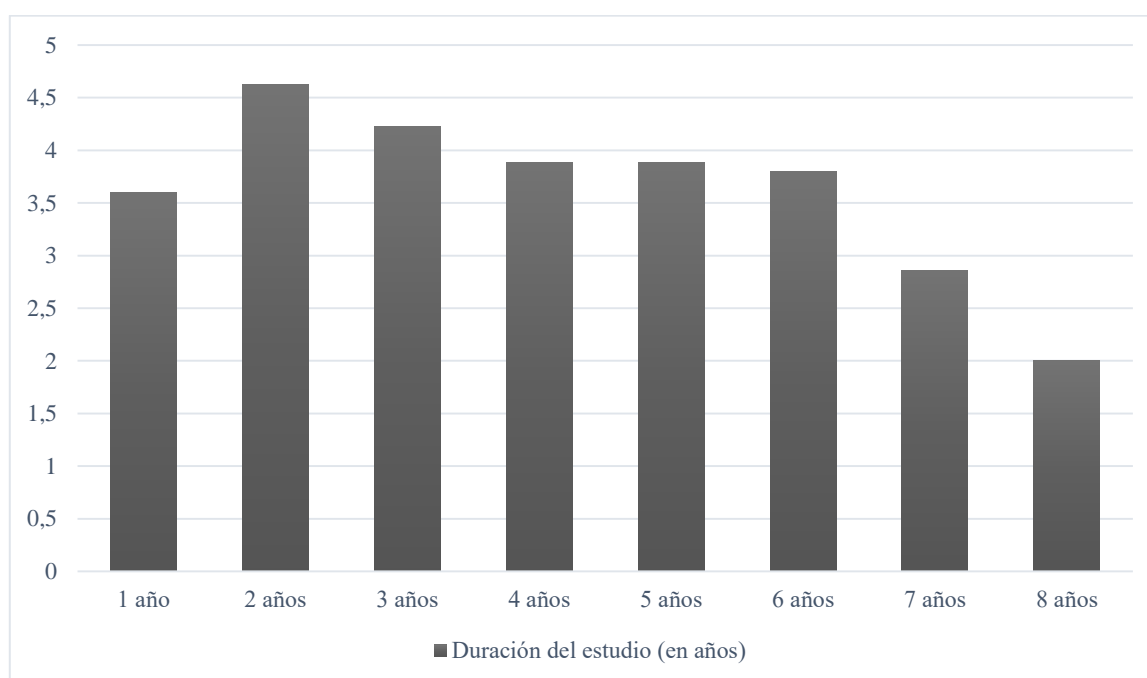
Variable	1		2		3		4		5		M	DE
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
V1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	7,55	49	92,45	4,92	0,24

Todos los encuestados (100 %) están de acuerdo con la frase según la que se inscribieron en el estudio de la lengua española porque les gusta el idioma español.

### 7.3.3 Nivel de la motivación por el estudio del español y su cambio

Enseguida nos toca mostrar los datos que examinaron la tercera hipótesis según la que cuanto más años estudian, más baja es su motivación por el estudio. Dado que la duración de estar inscrito en el estudio de la lengua española de la muestra, o sea su año de estudio, va desde un año hasta ocho años, hemos observado si su motivación por el estudio ha disminuido a lo largo de los años. En este sentido, hemos analizado la concordancia de la muestra con la siguiente frase: Si tuviera que elegir el estudio ahora, me inscribiría en el estudio de la lengua española de nuevo.

Gráfico 2. Nivel de motivación de los estudiantes con los años de estudiar



Lo que se puede notar en el gráfico es que, aunque existen diferencias, la motivación no cambia significativamente con el tiempo. Se ve una caída cuando los estudiantes estudian por siete u ocho años, pero teniendo en cuenta que se trata de un estudio que expectativamente



dura cinco años, esto no sorprende. Por todo lo dicho, no podemos confirmar nuestra tercera hipótesis.

Después de analizar si el nivel de la motivación cambia a lo largo de los años de estudiar, queríamos examinar si la incompatibilidad entre la duración de estudiar y el año de estudio produce un cambio motivacional. Los datos que muestran la incompatibilidad entre la duración y el año de estudio están puestos en negrita.

Tabla 9. Cambio motivacional y compatibilidad entre la duración de estudiar y el año de estudio

La duración de estudiar (en años)	El año de estudio									
	1		2		3		4		5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	3,60	0,80	-	-	-	-	-	-	-	-
2	<b>3,00</b>	0,00	4,83	0,37	-	-	-	-	-	-
3	<b>5,00</b>	0,00	<b>5,00</b>	0,00	4,20	0,87	-	-	-	-
4	-	-	-	-	<b>3,33</b>	1,70	4,40	0,81	-	-
5	-	-	-	-	<b>2,50</b>	0,50	<b>4,00</b>	0,00	4,20	1,17
6	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>3,80</b>	1,6
7	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>2,86</b>	1,46
8	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>2,00</b>	0,00

Los datos muestran que la concordancia con la frase sobre la inscripción repetida de la lengua española no cambia mucho con la incompatibilidad mencionada. Cierta caída se anota con los estudiantes de tercer año que estudian ya cinco años y con los estudiantes de quinto año que estudian siete u ocho años.

Además de lo explicado, después de notar el alto nivel de motivación por el estudio de la lengua española a la que no influye ni el año de estudio ni la duración ni su incompatibilidad, hemos observado si la satisfacción con el estudio de la lengua española influye a la motivación de los estudiantes por el estudio. Con el fin de hacerlo, primero hemos examinado la concordancia con las frases; V15 – Si tuviera que elegir el estudio ahora, me inscribí en el estudio de la lengua española de nuevo y V17 – Estoy contento/contenta con el estudio de la

lengua española. Por lo tanto, hemos analizado la correlación entre las variables mencionadas. Lo hemos hecho haciendo la prueba de interferón gamma.

Tabla 10. Correlación entre la satisfacción por el estudio de la lengua española y motivación por el estudio

Variable	1		2		3		4		5		M	DE	Interferón gamma
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
V15	4	7,55	4	7,55	11	20,75	10	18,87	24	45,28	3,87	0,89	0,28
V17	4	7,55	6	11,32	23	43,40	18	33,96	2	3,77	3,15	0,94	

Con el interferón gamma de 0,28, la correlación entre las variables la satisfacción y motivación por el estudio de la lengua española es débil. Lo que los datos nos muestran es que los estudiantes no están especialmente contentos con el estudio, pero se inscribirían de nuevo si ahora tuvieran que elegir su estudio.

#### 7.3.4 Tendencias en la elección de la profesión de los estudiantes de español

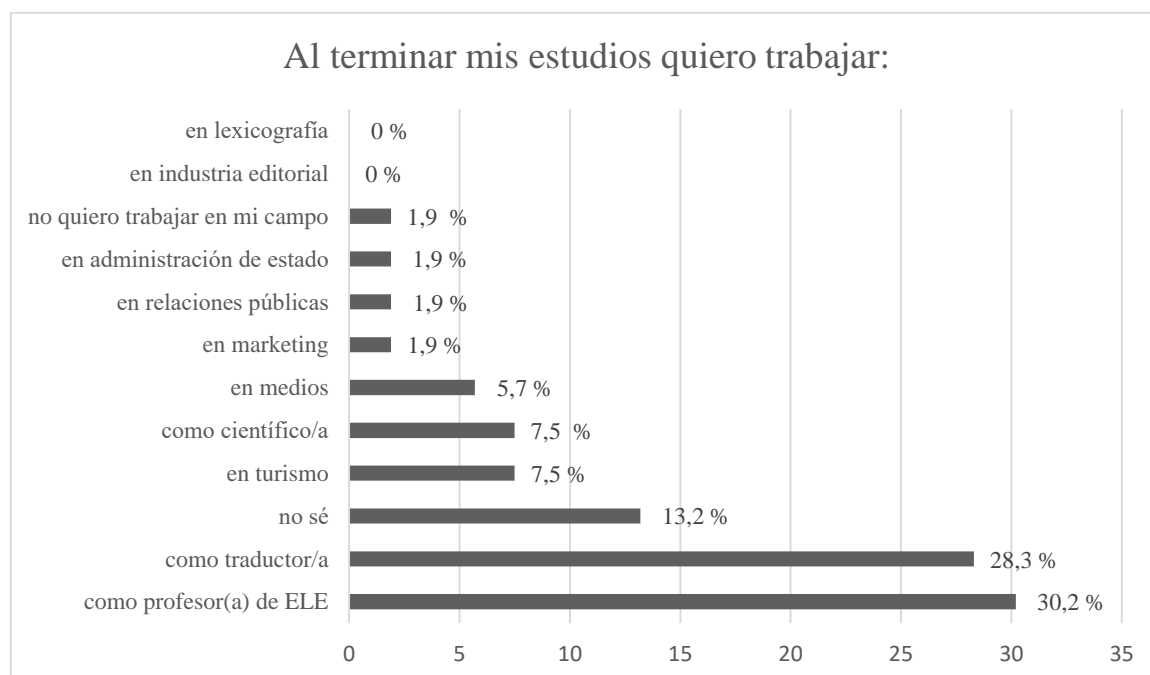
A continuación comprobaremos nuestra cuarta hipótesis según la cual la mayoría de los encuestados quiere encontrar empleo en su campo. Por lo tanto presentaremos los datos sobre ese deseo de la muestra. Aquí hemos analizado la concordancia de la muestra con cuatro frases: V19 – Mi futura profesión exige el conocimiento de la lengua española, V20 – Cuando pienso sobre mi futura profesión, me imagino que uso la lengua española, V21 – Creo que cada empleo que incluye la lengua española es un buen empleo y V26 – Al terminar el estudio de español, quiero encontrar empleo en mi campo.

Tabla 11. Quiero encontrar empleo en mi campo

Variable	1 Muy en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4 De acuerdo		5 Muy de acuerdo		M	DE
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
V 19	0	0,00	1	1,89	9	16,98	15	28,30	28	52,83	4,32	0,86
V 20	0	0,00	1	1,89	7	13,21	18	33,96	27	50,94	4,34	0,78
V 21	2	3,77	12	22,64	14	26,42	18	33,96	7	13,21	3,3	1,07
V 26	0	0,00	3	5,66	7	13,21	9	16,98	34	64,15	4,4	0,92
Total											4,09	0,91

Con una media aritmética de 4,09 y una desviación estándar de 0,91, los datos nos muestran que la mayoría de los encuestados quiere encontrar empleo en su campo, lo que confirma nuestra cuarta hipótesis. Después de confirmar lo dicho, hemos examinado en qué campo en particular los estudiantes de español en la Facultad de Filosofía y Letras en Zagreb quieren trabajar.

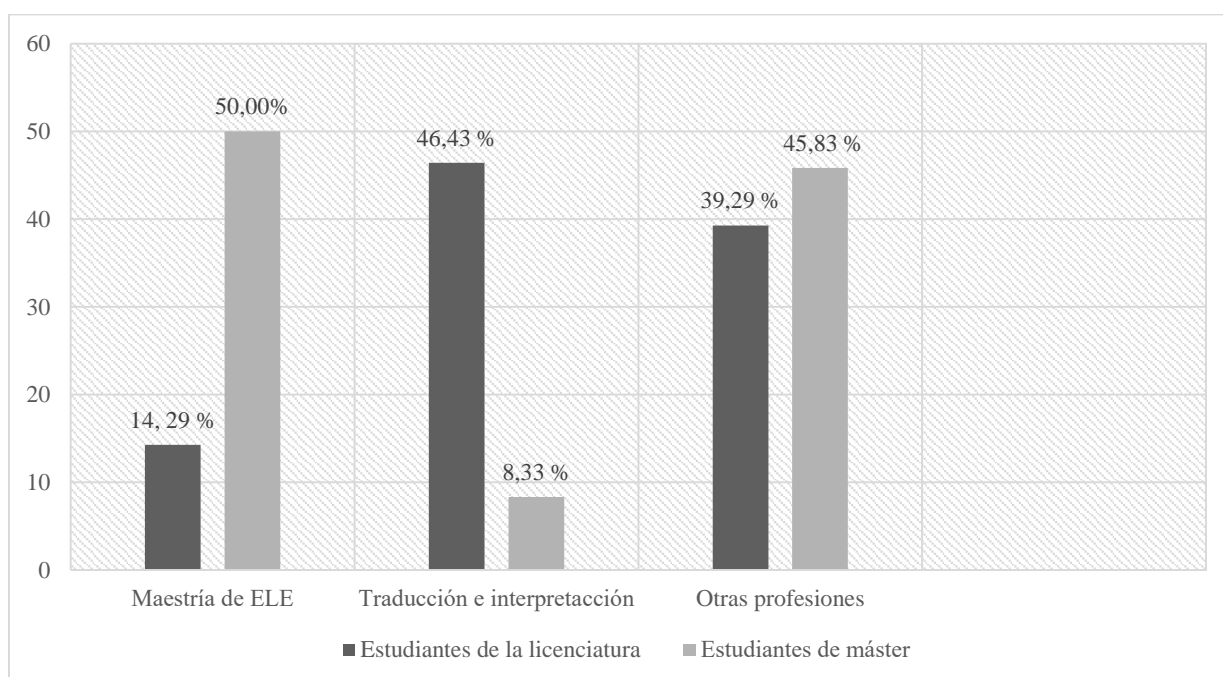
Gráfico 3. Campo en el que los estudiantes quieren trabajar



El gráfico nos muestra que la mayoría de los estudiantes de español quiere trabajar como profesores/profesoras de español como lengua extranjera o traductores de español. Sin embargo, hay que destacar el dato que se posicionó en el tercer lugar, según el cual el 13,2% de la muestra no sabe cuál es su profesión deseada.

Además, analizando los datos obtenidos hemos notado unas diferencias en las preferencias de las profesiones entre los años de estudio de la lengua española. El gráfico que sigue nos presenta las tendencias en la elección de la profesión de los estudiantes de la licenciatura y de estudio de máster.

Gráfico 4. Tendencias en la elección de la profesión



Lo que se puede notar son grandes diferencias en las preferencias de las dos profesiones más deseadas entre los estudiantes. La mayoría de los estudiantes de licenciatura quiere trabajar como traductores mientras la mayoría de los estudiantes de estudio de máster quiere trabajar como profesores o profesoras de español como lengua extranjera. Con el  $\chi^2 = 11,86$  ( $p < 0,05$ ) la diferencia entre los estudiantes de esos dos niveles de estudio de español en sus preferencias en la elección de la maestría de ELE o traducción e interpretación como su deseada futura profesión resultó estadísticamente significativa.

### 7.3.5 Creencias sobre la dificultad a la hora de encontrar empleo

Enseguida, según nuestra quinta y última hipótesis, la mayoría de los encuestados cree que difícilmente encontrarán empleo en su especialización. Con el fin de comprobarla, hemos analizado las concordancias con cuatro frases; V22 – La lengua española me posibilitará trabajar en un nivel global, V23 – Al terminar el estudio de la lengua española, podré encontrar un empleo con un sueldo alto V25 – Creo que el estudio de la lengua española me dará muchas posibilidades en mi futuro empleo y V27 – Creo que al terminar el estudio de la lengua española encontraré empleo fácilmente.

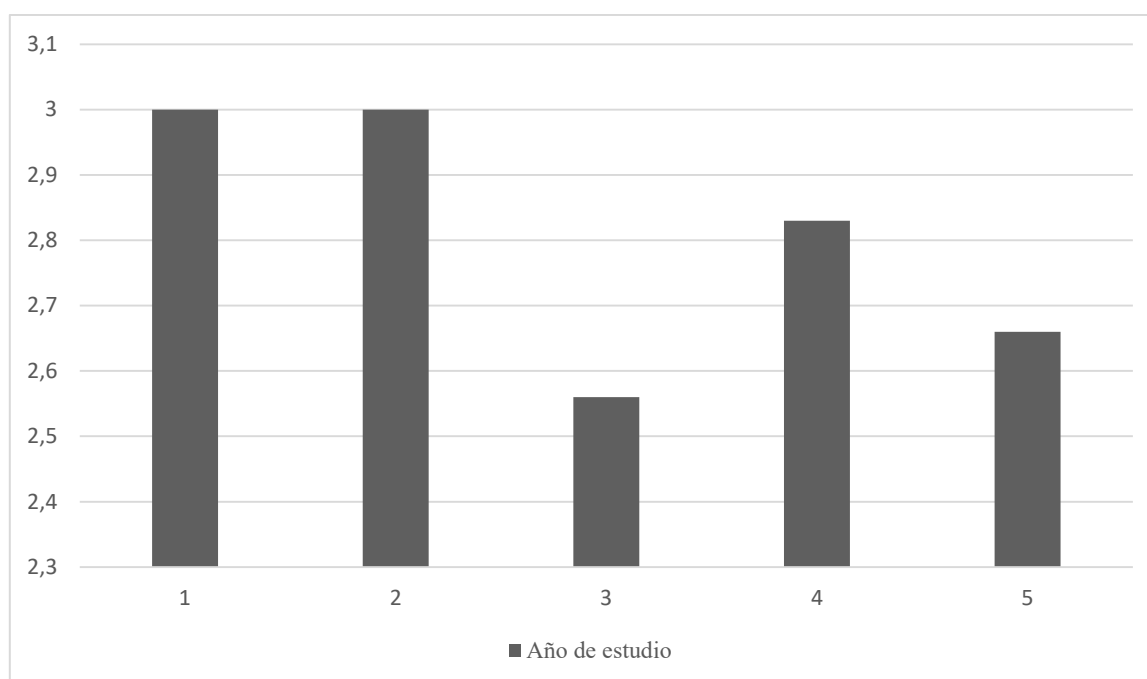
Tabla 12. Creencias sobre la dificultad a la hora de encontrar empleo

Variable	1 Muy en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4 De acuerdo		5 Muy de acuerdo		M	DE
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
V 22	2	3,77	0	0,00	13	24,53	27	50,94	11	20,75	3,85	0,88
V 23	5	9,43	12	22,64	22	41,51	11	20,75	3	5,66	2,91	1,01
V 25	3	5,66	11	20,75	13	24,53	18	33,96	8	15,09	3,32	1,08
V 27	5	9,43	14	26,42	26	49,06	5	9,43	3	5,66	2,75	0,95
Total											3,21	0,98

Teniendo en cuenta que la media aritmética de la concordancia con esas frases es 3,21 con una desviación estándar de 0,98, se concluye que la mayoría de los encuestados no sabe si su búsqueda de empleo será difícil o fácil. Por consiguiente, no hemos confirmado nuestra hipótesis.

Después de completar el análisis de los datos sobre las creencias sobre dificultad de encontrar empleo de los estudiantes de español, nos interesaba si esas creencias dependen del año de estudio de los estudiantes de español. Mejor dicho, queríamos saber si los estudiantes que estudian más tiempo y que están más cerca de terminar el estudio y empezar su búsqueda de empleo tienen una percepción más clara sobre su futuro empleo que los estudiantes en los primeros años de estudio. Aquí hemos analizado solamente la concordancia con la frase según la que es fácil encontrar trabajo al terminar el estudio de la lengua española.

Gráfico 5. Creencias sobre la dificultad de búsqueda de empleo en los diferentes años de estudio



Según los datos presentados en el gráfico 4, se puede notar que las diferencias en las creencias entre los años de estudio no son grandes. Dado que, después de hacer la prueba de  $\chi^2$ , nos resultó que  $\chi^2 = 18,58$  ( $p < 0,05$ ), hemos llegado a la conclusión que la diferencia no es estadísticamente significativa.

Por último, hemos examinado por qué los estudiantes de español creen que, al terminar el estudio de la lengua española, encontrarán empleo fácilmente o difícilmente. Por lo tanto, hemos analizado la concordancia de la muestra con las cinco frases relacionadas con las razones de su creencia: V28 – Creo que, al finalizar el estudio de la lengua española, encontraré empleo fácilmente por la buena situación del mercado laboral en mi campo, V29 – Creo que, al finalizar el estudio de la lengua española, encontraré empleo fácilmente por mi esfuerzo propio durante el estudio, V30 – Creo que, al finalizar el estudio de la lengua española, encontraré empleo difícilmente por la mala situación del mercado laboral en mi campo y el nivel alto de desempleo en el campo, V31 – Creo que, al finalizar el estudio de la lengua española, encontraré empleo difícilmente por la mala situación política, es decir, por el alto nivel de corrupción en el estado y V32 – Creo que, al finalizar el estudio del español, encontraré empleo difícilmente por mi propia falta de esfuerzo durante el estudio.

Tabla 13. Razones para encontrar empleo fácil o difícilmente

Variable	1 Muy en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4 De acuerdo		5 Muy de acuerdo		M	DE
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
V 28	9	16,98	20	37,73	17	32,07	5	9,43	2	3,77	2,45	1,00
V 29	5	9,43	11	20,75	15	28,30	19	35,85	3	5,66	3,08	1,08
V 30	0	0,00	8	15,09	14	26,41	22	41,51	9	16,98	3,60	0,94
V 31	2	3,77	6	11,32	19	35,85	17	32,07	9	16,98	3,47	1,02
V 32	22	41,50	16	30,19	11	20,75	3	5,66	1	1,88	1,96	1,01

Lo que nos muestra la Tabla 13 es que el 50% de la muestra no cree que encontrará empleo por la buena situación del mercado laboral en su campo. Además, casi el 60% de la muestra piensa que difícilmente encontrará el empleo por la mala situación del mercado laboral y nivel alto de desempleo en el campo. A continuación, casi el 50% de los encuestados cree que la situación política y el alto nivel de corrupción en el Estado serán los culpables de su futura dificultad a la hora de encontrar empleo. Más del 40% de la muestra cree que su propio esfuerzo les facilitará encontrar trabajo. Por otro lado, ni siquiera el 10% de la muestra cree que ellos, o mejor dicho, su falta de esfuerzo durante el estudio, será la culpable si no pueden encontrar empleo fácilmente.

#### 7.4 Discusión

Como ya hemos mencionado, existe una gran diferencia entre aprender una lengua y elegirla como futura profesión. La gente, si quiere solo aprender una lengua, tiene muchas soluciones y opciones para hacerlo. Estudiarla es algo completamente diferente y cuando uno elige un estudio tan particular no lo hace sin pensar, sino porque sabe que le interesa y porque realmente quiere estudiarlo. Precisamente por lo dicho, no nos sorprendió que por la mayoría de los encuestados el estudio de la lengua española fuera la elección principal al inscribirse en la facultad. Por otro lado, otros datos que hemos obtenido nos sorprendieron mucho.

Teniendo en cuenta dicha particularidad del estudio de la lengua española, la falta de una orientación motivacional es imprevista. Según los datos obtenidos en el estudio, podemos concluir que la mayoría de los estudiantes no están seguros de por qué eligieron la lengua española como su futura profesión. Mejor dicho, no saben si quieren acercarse a los hablantes nativos de español o si quieren obtener un trabajo que ellos perciben como un trabajo bueno,

pero les gusta cómo suena la lengua española y decidieron que esto es suficiente para elegirlo para estudiarlo, de una u otra manera, por el resto de su vida. Además, el español les gusta tanto que tienen un nivel alto de motivación para estudiarlo a lo largo de todo el estudio y eso no cambia ni con la duración del estudio ni con la incompatibilidad entre los años de estudio y años de estudiarlo. Por otra parte, los estudiantes no están particularmente contentos con el estudio de la lengua española. Así que, como muestran los datos, los estudiantes lo que más querían era inscribirse en el estudio de la lengua española, no saben por qué lo querían y ahora no están satisfechos, pero si estuvieran eligiendo el estudio ahora, elegirían lo mismo. Es más que obvio que los datos son negativos y muy preocupantes. Esto no es solo porque parece que la única razón por la que los estudiantes seguramente hayan elegido el estudio de la lengua española es porque les gusta español. Esto es también porque los estudiantes verdaderamente quieren estudiar la lengua española aunque no les gusta este estudio y no hacen nada para ajustarlo a sus deseos y necesidades. Por lo tanto, sería recomendable hacer un estudio sobre la satisfacción de los estudiantes con el estudio mencionado para que se vea por qué en particular los estudiantes no están contentos y cómo se puede mejorar el estudio de la lengua española en la Facultad de la Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Puesto que hoy en día verdaderamente existe multitud de las opciones para aprender un idioma que nos gusta, los datos mencionados son decepcionantes.

Por suerte, el presente estudio nos dio también datos positivos. Nos complace que la mayoría de la muestra quiera encontrar empleo en su campo y que la mayoría sepa en qué campo en particular quiere trabajar. Más adelante, la inserción del estudio de máster en Traducción e Interpretación de la Lengua Española en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb es la que, en nuestra interpretación de los datos, llevó a una división más proporcional entre las profesiones deseadas entre los estudiantes que igualmente presenta una tendencia positiva.

Por otra parte, la falta de percepción sobre la facilidad a la hora de encontrar trabajo es alarmante. Se entiende que los estudiantes que están al principio de su estudio todavía no se preocupen por el tema mencionado, pero los que están a punto de terminar sus estudios ya deberían tener un idea sobre sus posibilidades laborales y el mercado laboral en general. El desinterés de los estudiantes por su futuro presenta una tendencia muy negativa.

En este momento vale preguntarnos por qué se manifiesta una indiferencia tan grande entre los estudiantes. Unos casos se pueden atribuir a la crisis de identidad, pero realmente, no puede ser que todos la sufran. En segundo lugar pondríamos la percepción y estatus social de



los estudiantes de las ciencias humanísticas y sociales. Puede que, como la sociedad los percibe como inútiles, se empiezan ver a sí mismo así y, naturalmente, eso influye a su imagen del mercado laboral y sus oportunidades. Igualmente, vale mencionar la falta de apoyo y ayuda del Estado a los jóvenes para entrar en el mercado laboral. Lo que los datos muestran es que la ayuda y apoyo de la sociedad son más que necesarios e importantes. Además, esto es una de las suposiciones principales de la sociedad del conocimiento que Croacia tiene como uno de sus objetivos de desarrollo. A continuación, la situación política en Croacia también puede tener un efecto desmotivador. Ya que en la mayoría de los medios se puede oír o leer sobre el alto nivel de corrupción y desempleo sin importancia del nivel de educación, no sorprende que los jóvenes pierdan la orientación y el interés por su futuro. Además, más y más gente con un nivel alto de formación se marcha de Croacia precisamente por lo dicho.

Todo lo mencionado puede tener una influencia negativa en los estudiantes que muy pronto formarán parte de ese sistema tan corrupto y desmoralizador. Aún ellos, según los datos obtenidos por el presente estudio, si no pueden encontrar empleo, culparán la situación mala del mercado laboral en campo, el alto nivel de desempleo y el alto nivel de corrupción en el Estado. Por otro lado, un porcentaje insignificante se culpará a sí mismo y a su falta de esfuerzo durante el estudio. Claro que eso no es completamente objetivo, pero puesto que hemos analizado las creencias y percepciones de los estudiantes sobre su futuro empleo, nos interesan más las razones por las que creen que tendrán problemas al encontrar empleo que la imagen que los estudiantes tienen sobre sí mismos. Así que, aunque los datos muestran unas tendencias positivas y un nivel alto de motivación por el estudio de la lengua española entre los estudiantes, su falta de orientación y desinterés por su futuro son muy preocupantes y exigen unos estudios más extensos y, más que nada, cambios no solamente en nuestro sistema educativo, sino también en el Estado en general.

## 8 CONCLUSIÓN

En los tiempos difíciles en nuestra vida muy a menudo rememoramos nuestras acciones y nos preguntamos por qué antes no habíamos hecho algo que nos hubiera facilitado la vida. Durante nuestros estudios pasa lo mismo. ¿Qué es lo que nos impela a elegir una actividad ante otra? Como muestra el presente trabajo, la motivación es un concepto muy complejo responsable de la cuestión de por qué la gente hace algo, cuánto tiempo va a gastar para hacerlo y cuánto va a persistir haciéndolo (Dörnyei, Ushioda, 2011: 4). Teniendo en cuenta lo mencionado, nos preguntamos por qué los estudiantes de lengua española en Zagreb han elegido precisamente ese estudio e hicimos una investigación que encuesta lo dicho. Además, este trabajo intenta responder a las preguntas sobre las orientaciones motivacionales de los estudiantes, la intensidad de su motivación por el estudio, sus intenciones relacionadas con su futuro empleo y las percepciones del mercado laboral croata.

Desgraciadamente, los resultados se mostraron diferentes de lo que anticipamos. Aunque la mayoría de los encuestados está altamente motivada por el estudio de la lengua española, no se filtró ninguna orientación motivacional. Por lo tanto, hemos concluido que los estudiantes no son realmente seguros sobre por qué estudian lo que estudian. Además, ni están contentos con este estudio. Por suerte, quieren seguir estudiándolo y después del estudio trabajar en su campo. Sin embargo, no tienen unas percepciones claras sobre su futuro empleo ni el mercado laboral croata. Por todo lo averiguado, nos cuestionamos si los estudiantes realmente han reflexionado sobre la elección de su estudio y su futuro.

Observando el cupo de estudiantes en las facultades humanísticas y sociales, nos cuestionamos si existen estructuras en nuestro Estado y sistema educativo que reflexionan sobre el futuro de la gente joven que, teniendo tantas posibilidades de elegir algo que no está en correlación con nuestro mercado laboral, de verdad lo elige y termina no trabajando en el campo para el que se ha educado y cuya educación precisamente el Estado ha pagado. Por lo tanto, proponemos unos estudios adyacentes sobre la incoordinación de los programas y cupos universitarios y del mercado laboral y una prontitud en la corrección del error que está desanimando a nuestros jóvenes y sus potenciales. Más adelante, nos proponemos una investigación sobre las razones del descontento de los estudiantes de lengua española en la Facultad de las Humanidades y Ciencias Sociales por su estudio con el objetivo de mejorar algunos aspectos de la enseñanza en el mencionado estudio.

Para concluir, la motivación es un concepto tan complejo que ni siquiera tiene una definición exacta. Por lo dicho, siempre será el puente de muchas investigaciones. Puesto que las lenguas se adaptan a los cambios del mundo contemporáneo que, con la llegada de la globalización, se transforma con más velocidad cada día, y que siempre hay lugar para avanzarlas, con las lenguas ocurre lo mismo. Tras haber dicho esto, esperamos que la gente siga investigando tanto la motivación y las lenguas, como su interrelación para mejorar la praxis de la enseñanza de lenguas y motivar aún más a la gente para estudiarlas.

## 9 BIBLIOGRAFÍA

- Ames, C. (1992) Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84: 267–71.
- Atkinson, J.W. and Raynor, J.O. (1974) *Motivation and Achievement*. Washington, DC: Winston & Sons.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52: 1–26
- Bandura, A. (2004) Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. En Singhal, A. *et. al.*, *Entertainment Education and Social Change: History, Research, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burstall, C. (1987) *Primary French in the balance*. Windsor : NFER (Report of the National Foundation for Educational Research in England and Wales)
- Covington, M. (1992) *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1990) Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40: 46–78.
- Dörnyei, Z. (1994) Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal* 78: 515–23.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)* 4: 43–69.
- Dörnyei *et al.* (2006) *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011) *Teaching and researching motivation*. Edinburgh: Pearson Education Limited

- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2010) *Motivation and second language acquisition: the socio - educational model*, New York (etc.)
- Gottfredson, L. S. (2002) "Gottfredsson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation". En Brown, D. *et al* (2002) *Career Choice and Development*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Guillén, F. *et al.* (2013) Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013: 104-128
- Kabalin Borenić, V. (2013), *Motivacija i učenje engleskoga u studiju nefilološke struke*. Zadar: Sveučilište u Zadru. (doktorska disertacija)
- Keblawi, F. (2009) A review of language learning motivation theories. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Faris\\_Keblawi/publications](https://www.researchgate.net/profile/Faris_Keblawi/publications)
- Leung, S. A. (2008) "The Big Five Career Theories". En Athanasou, J. A., Van Esbroeck, R. (2008) *International Handbook of Career Guidance*. Hong Kong: Springer Science + Business Media B.V.
- Locke, E.A., Latham, G.P. (1990) *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Majstorović, D., Vilović, G. (2012) Motivacija studenata Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu za studiranje novinarstva. *Medijske studije* 3 (5): 118-127
- Maslow, A. H. (1987) *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row
- Medved Krajnović, M. (2010) Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom. Zagreb, Leykam international d.o.o.
- Mihaljević Djigunović, J. (1996) Learner Motivation as a Source of Variance in Attitudes, Effort and Achievement. *STUDIA ROMANICA ET ANGLICA ZAGRABIENSA (SRAZ)* XLI: 211-223

Minera Reyna, L. E. (2010) La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 8

Palomino Hernández, C. (2012) Creencias, Actitudes y Motivación hacia el Aprendizaje de ELE por parte de Adolescentes Sicilianos Sin Conocimientos Previos de Español: Estudio Etnográfico-Descriptivo en el Contexto de una Comunidad de la Sicilia Sudoriental. *Suplementos Marco ELE* 16: 4-73

Potočnik, D., Izbor studija: motivacijska struktura upisa i očekivani uspjeh u pronalasku željenoga posla. *Sociologija i prostor* 3-4: 265 – 284

Raynor, J.O. (1974) “Future orientation in the study of achievement motivation“ en *Motivation and Achievement*. Washington, DC: Winston & Sons: 121–54.

Sbailhat, A. *et al.* (2013) Motivación en la Elección de la Carrera de Español/Inglés en la Universidad de Jordania. *Revista de Didáctica ELE* 16

Stojanović, I. (2015) *Analiza usklađenosti hrvatskog obrazovnog sustava sa potrebama tržišta rada*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu (diplomski rad)

Šimunović, A. (2013) Motivacija studenata za učenje stranih jezika. *Učenje za poduzetništvo* 216-227

Topalov, J. (2011) *Motivacija u nastavi stranog jezika*, Filozofski fakultet, Novi Sad

Wentzel, K.R., Wigfield, A. (2009) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge

**Upitnik o motivacijskoj strukturi upisa i očekivanjima o budućem zapošljavanju  
studenata španjolskog jezika**

Poštovani,

za potrebe diplomskog rada napravljen je ovaj upitnik s ciljem ispitivanja motivacije i razloga upisa studija španjolskog jezika te kako bi se ustanovilo percipiraju li studenti i studentice navedenog studija svoje buduće zapošljavanje lakim ili teškim i namjeravaju li se uopće zaposliti u struci. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno, a svi podaci tretirat će se kao povjerljivi i bit će dostupni samo istraživačici. Upitnik je anonimn.

Molim Vas da odgovorite iskreno jer samo tako možemo doći do pouzdanih rezultata.

Upitnik traje otprilike 5 minuta.

Hvala na suradnji!

1. Koliko imate godina?
2. Koja ste godina studija španjolskog jezika?
3. Koliko godina studirate španjolski jezik?
4. Nakon studija htio/htjela bih se zaposliti:
  - a) kao nastavnik/ca jezika
  - b) kao prevoditelj/ica
  - c) u turizmu
  - d) u nakladništvu
  - e) kao znanstvenik/ca
  - f) u medijima
  - g) u državnoj upravi
  - h) u leksikografiji
  - i) u marketingu
  - j) u odnosima s javnošću
  - k) nešto drugo (i što)
  - l) ne znam

Molimo Vas da pažljivo pročitate sve čestice u ovome upitniku i ocijenite (od 1 do 5) koliko se sa svakom tvrdnjom Vi osobno slažete.

<b>1 – uopće se ne slažem</b>	<b>2 – djelomično se ne slažem</b>	<b>3 – niti se slažem niti se ne slažem</b>	<b>4 – prilično se slažem</b>	<b>5 – potpuno se slažem</b>
-----------------------------------	--	---	-----------------------------------	----------------------------------

1. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer mi se sviđa španjolski jezik.	1 2 3 4 5
2. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer moja obitelj ima korijene neke od zemalja španjolskog govornog područja.	1 2 3 4 5
3. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika da bih više saznao/saznala o životu i kulturi njegovih izvornih govornika.	1 2 3 4 5
4. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer mi se sviđaju ljudi iz zemalja španjolskog govornog područja.	1 2 3 4 5
5. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer želim postati sličan/slična ljudima iz zemalja španjolskog govornog područja.	1 2 3 4 5
6. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer zemlje u kojima je španjolski materinski jezik stanovništva imaju visoko razvijenu ekonomiju.	1 2 3 4 5
7. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer zemlje u kojima je španjolski materinski jezik igraju važnu ulogu u međunarodnim odnosima.	1 2 3 4 5
8. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer smatram da će mi omogućiti dobar posao.	1 2 3 4 5
9. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer smatram da će mi omogućiti nastavak studija u nekoj od zemalja španjolskog govornog područja.	1 2 3 4 5
10. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer smatram da će mi pomoći u daljnjem školovanju.	1 2 3 4 5
11. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer je povezan s mojim željenim zanimanjem.	1 2 3 4 5
12. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika jer nisam upao/upala na željeni studij.	1 2 3 4 5
13. Studij španjolskog sam upisao/upisala jer nisam znao/znala što bih drugo.	1 2 3 4 5
14. Upisao/upisala sam studij španjolskog jezika i književnosti jer su to moji roditelji htjeli.	1 2 3 4 5
15. Da se sad upisujem na fakultet ponovno bih odabrao/odabrala studij španjolskog jezika.	1 2 3 4 5
16. Studij španjolskog jezika i književnosti bio je moj prvi izbor pri upisu studija.	1 2 3 4 5
17. Zadovoljan/zadovoljna sam studijem španjolskog jezika.	1 2 3 4 5
18. Smatram da me studij španjolskog jezika dobro priprema/pripremio za buduće zaposlenje.	1 2 3 4 5
19. Moje buduće zanimanje zahtijeva znanje španjolskog jezika.	1 2 3 4 5
20. Kada god mislim o svojoj budućoj karijeri, vidim se kako se služim španjolskim jezikom.	1 2 3 4 5
21. Smatram da bilo koji posao koji uključuje španjolski jezik je	1 2 3 4



dobar posao.	5
22. Španjolski jezik će mi omogućiti da radim na globalnoj razini.	1 2 3 4 5
23. Sa završenim studijem španjolskog jezika moći ću naći visoko plaćeni posao.	1 2 3 4 5
24. Studij španjolskog jezika će mi omogućiti viši društveni položaj.	1 2 3 4 5
25. Smatram da mi studij španjolskog jezika pruža mnogo mogućnosti u kasnijem zaposlenju.	1 2 3 4 5
26. Po završetku studija španjolskog jezika želim se zaposliti u struci.	1 2 3 4 5
27. Smatram da ću po završetku studija španjolskog jezika lako naći posao u struci.	1 2 3 4 5
28. Smatram da ću po završetku studija španjolskog jezika lako naći posao u struci zbog dobrog položaja struke.	1 2 3 4 5
29. Smatram da ću po završetku studija španjolskog jezika lako naći posao u struci zbog vlastitog truda tijekom studija.	1 2 3 4 5
30. Smatram da ću po završetku studija španjolskog jezika teško naći posao u struci zbog lošeg položaja u struci i visoke stope nezaposlenosti u struci.	1 2 3 4 5
31. Smatram da ću po završetku studija španjolskog jezika teško naći posao u struci zbog loše političke situacije, odnosno visoke razine korupcije u državi.	1 2 3 4 5
32. Smatram da ću po završetku studija španjolskog jezika teško naći posao u struci zbog nedostatka truda tijekom studija.	1 2 3 4 5